



Les communautés de pratique en entreprise sous l'angle de leur animation : analyse et enjeux

Michaël Nezet

► To cite this version:

Michaël Nezet. Les communautés de pratique en entreprise sous l'angle de leur animation : analyse et enjeux. Sociologie. Université de Reims Champagne Ardenne, 2015. Français. NNT : . tel-01196539

HAL Id: tel-01196539

<https://hal.science/tel-01196539>

Submitted on 10 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (555)

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'université de Reims Champagne-Ardenne
Discipline : Sciences de l'éducation

par

Michaël NEZET

le 29 janvier 2015

Les communautés de pratique en entreprise sous l'angle de leur
animation : analyse et enjeux

Jury

Hélène BEZILLE, Professeure des Universités, Université Paris Est Créteil. Présidente.
Nassira HEDJERASSI, Professeure des Universités, Université de Reims Champagne-Ardenne. Directrice de thèse.
Bernadette CHARLIER, Professeure, Université de Fribourg. Rapporteure.
Pascal ROQUET, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, CNAM. Rapporteur.
Emmanuelle LECLERCQ, Maîtresse de Conférences HDR, Université de Reims Champagne-Ardenne. Examinatrice.

Remerciements

Mes remerciements vont en tout premier lieu à Nassira Hedjerassi, sans qui je n'aurais jamais imaginé un jour démarrer une thèse et grâce à qui je la termine. J'ai beaucoup apprécié nos discussions, son regard sur mon travail, éclairant, critique et toujours constructif. Je la remercie pour sa patience également, car une thèse n'est pas un long fleuve tranquille, presque six années auront été nécessaires pour parvenir à ces lignes, son soutien a été maintes fois nécessaire. Je suis à tout jamais reconnaissant.

Cette thèse, réalisée en étant salarié d'entreprise, n'aurait pu se faire sans le soutien de quelques personnes qui ont cru en mon projet, dès le départ, et qui m'ont permis de conjuguer travail et études. Je pense à Philippe Léonard, Franck Houdebert et Jean-Marie Roiatti.

Je remercie vivement mes camarades de cordée, doctorant-e-s : Marie-Françoise, Bruno et Sophie. À force de nous fréquenter, ils ont fini par se faire une idée, j'espère, de ce que sont les communautés de pratique ! Je leur rends hommage ici pour leur sympathie et leur soutien inconditionnel également.

J'ai une pensée chaleureuse pour mes amis Patrick, Marion, Mickael, Gwenn, Guillaume, Aurélie, Maelle, Aude, Marie, Vanessa, Kristell, Olivier... ainsi qu'Agnès, mon frère, ma mère et ma compagne Émilie. Ils ont tous toujours cru en moi, en ce que je fais, ils ont parfois été d'un grand secours motivationnel et affectif, je les en remercie. J'espère n'avoir oublié aucune personne que j'aime, sinon je m'excuse auprès d'elle. Une pensée particulière va à mon père.

Je remercie les membres du jury qui ont bien voulu s'intéresser à mon travail et, qui par la même occasion, l'ont fait progresser.

Je n'oublie pas mes relectrices et mes relecteurs patient-e-s, particulièrement Marie-Françoise, Thomas et Sophie qui ont donné de leur temps, et contribué à améliorer la qualité de ce travail, jusqu'au dernier instant.

Résumé

Cette recherche porte sur les communautés de pratique (CoP) dans les entreprises. En référence à Wenger et à l'apprentissage situé, il s'agissait d'examiner le(s) rôle(s) des animateurs sur le plan des apprentissages des membres. À partir d'un corpus constitué de 31 entretiens de personnes issues de 21 entreprises, ainsi que de matériaux secondaires variés, j'ai analysé la terminologie employée par les entreprises et par les personnes animatrices, ainsi que les modes de structuration des CoP. Tandis que les questions d'apprentissage apparaissent moins centrales que je le supposais, un processus d'institutionnalisation et de formalisation des communautés et des animateurs ressort clairement. Une majorité des CoP approchées sont mises en œuvre et soutenues intentionnellement, leur fonctionnement se formalise, elles deviennent une modalité de gestion, notamment de gestion des connaissances. Des rôles nouveaux liés à la mise en œuvre et à l'animation émergent. Ce processus s'accompagne d'un processus de professionnalisation et d'une offre marchande à destination des entreprises. Dans ce contexte, le rôle des personnes animatrices demeure parfois ambigu. Alors que les CoP se présentaient comme une théorie, un descripteur des processus d'apprentissage dans des groupes sociaux, elles se sont transformées, ces dix dernières années, en un dispositif de gestion, un instrument managérial, que les entreprises intègrent peu à peu dans leur fonctionnement. Dans une économie de compétition, de plus en plus fondée sur le savoir, elles sont traversées par des enjeux de gestion auxquels elles sont censées répondre, tel un remède à certains maux organisationnels.

Mots-clés : communautés de pratique, animation, animateurs, apprentissages informels, entreprises, management, knowledge management, gestion des connaissances

Laboratoire :

Cérep (Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations),
EA4692

URCA

23, rue Clément Ader

51100 Reims

Abstract

Communities of Practice within Companies from the Perspective of their Facilitation: Analysis and Issues

This research focuses on communities of practice (CoP) in companies. Referring to Wenger and situated learning, it was to examine the role(s) of the facilitators in terms of member's learning. From a corpus of 31 interviews of people from 21 companies, as well as various secondary materials, I analyzed the terminology used by companies and facilitators and modes of structuring CoP. While learning issues appear less central than assumed, an institutionalization and formalization of communities and facilitators are apparent. A majority of CoP are implemented and supported intentionally, process is formalized, they became a form of management, especially knowledge management. New roles related to the implementation and the facilitation emerge. This process is accompanied by a process of professionalization and provides a market for businesses. In this context, the role of those leaders sometimes remains ambiguous. While CoP presented as a theory, a descriptor of learning processes at work in social groups, these were transformed in the last ten years in a managerial practice, a tool that companies integrate gradually in their operation. In an economy of competition, increasingly knowledge-based, they are traversed by management issues they are supposed to meet, as a remedy for some organizational ills.

Keywords: communities of practice, facilitation, leaders, informal learning, companies, management, knowledge management

Research Center:

Cérep (Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations)

URCA

23, rue Clément Ader

51100 Reims

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux ou des illustrations	11
Liste des annexes.....	13
Introduction.....	14
1. Contexte d'émergence de l'objet de recherche	15
1.1 Une expérience professionnelle comme point de départ de la recherche	15
1.2 Un désir de changement à l'origine du projet de recherche	21
1.3. Naissance de la communauté de pratique virtuelle SupTek.....	23
1.4. Un nouveau rôle à endosser : animateur de communauté de pratique virtuelle.....	26
2. Problème et questions de recherche initiales	28
2.1. Contexte général.....	28
2.2. Raison d'être de la recherche.....	29
2.3. Objectif de la recherche	29
2.4. Hypothèse et questions de recherche initiales.....	29
Chapitre 1 - Les communautés de pratique : une théorie sociale de l'apprentissage	31
1. Apprendre autrement	34
2. Approche des communautés de pratique	36
2.1. Une définition difficile.....	36
2.2. Quelques caractéristiques.....	37
2.3. Un espace social d'apprentissage.....	39
2.4. Pourquoi un tel succès ?.....	41
3. Genèse de la théorie des communautés de pratique	44
3.1. Un courant né dans les années quatre-vingt-dix	44
3.2. De l'action située à l'apprentissage situé	46
3.2.1. L'action située	47
3.2.2. La cognition située.....	49
3.2.3. La cognition distribuée.....	50

3.2.4. L'apprentissage situé	51
3.3. 1991: <i>Situated learning. Legitimate peripheral participation.</i>	53
3.4. 1991 : <i>Organisational learning and communities</i>	58
3.5. 1998 : <i>Communities of practice</i>	62
3.5.1. Identité / Pratique	66
3.5.2. Participation / Réification	70
3.5.3. Définition et cartographie des CoP	74
3.5.4. Un design pour l'apprentissage	77
4. Le développement des communautés de pratique	81
4.1. Un développement théorique	81
4.2. Critiques et limites	84
4.3. Un souci de réconciliation	87
4.4. Un autre regard, pour aller plus loin	89
5. Les communautés de pratique virtuelles	93
6. Une typologie des groupes professionnels	95
7. L'animation des communautés de pratique	98
8. Tuteurs à distance et animateurs de CoPV : une communauté de pratique ?	103
8.1. Tentative de rapprochement des rôles	103
8.1.1. L'avènement d'Internet et des TIC	103
8.1.2. Des rôles essentiels	104
8.1.3. Une terminologie aussi proche que variée	106
8.1.4. Une symétrie dans la relation d'aide	107
8.1.5. Des buts convergents	108
8.1.6. Des besoins de formation relativement proches	109
8.1.7. Un objet de recherche partagé par la communauté scientifique	109
8.1.8. Une divergence de conduite	111
8.2. Statut, rôle et fonction des tuteurs et animateurs	112
8.2.1. Cadrage terminologique	112
8.2.2. Typologie du tutorat et de l'animation	114
8.2.3. Comparaison	122
8.3. Conclusion	123
9. Conclusion	125
Chapitre 2 - Repères épistémologiques et méthodologiques	126
1. Trois paradigmes de recherche	128

1.1. Le paradigme positiviste	128
1.2. Le paradigme interprétatif.....	129
1.3. Le paradigme critique	130
1.4. Comparaison des épistémologies dominantes en sciences humaines et sociales.....	130
2. Approche typologique des méthodes de recherche	133
3. Panorama des approches « qualitatives »	136
3.1. Les stratégies qualitatives dans le champ éducatif selon Wolcott (1990).....	136
3.2. Les types de recherche selon Tesch (1990).....	138
3.3. Le processus de recherche de Denzin et Lincoln (2005)	139
3.4. Les types de recherches qualitatives en sciences de l'éducation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).....	140
3.4.1. La recherche interprétative	140
3.4.2. L'étude de cas.....	141
3.5. Des caractéristiques récurrentes dans les approches qualitatives.....	142
4. Méthodes d'étude des communautés de pratique	144
4.1. Examen de travaux.....	144
4.2. Méthodes d'étude des CoP discutées dans la littérature.....	148
5. Méthodes d'étude des rôles des tuteurs à distance.....	152
5.1. Repérage des démarches à partir d'un corpus littéraire qui concerne le tutorat	152
5.3. L'ensemble compréhensif.....	153
5.4. L'ensemble mixte	159
5.5. Synthèse des procédures de recueil et d'analyse dans les travaux sur le tutorat	160
6. Choix méthodologiques et procédures effectives.....	162
6.1. Visée épistémologique et questions de départ.....	162
6.2. Positionnement épistémologique	162
6.3. Conditions de réalisation du projet	163
6.4. Stratégie d'étude.....	164
6.5. Les entretiens de recherche comme source primaire d'informations.....	164
6.5.1. Étape 1 : l'enquête par entretien à usage exploratoire	165
6.5.2. Les CoP approchées, vraiment des CoP ?	168
6.6. Étape 2 : l'enquête par entretien à usage principal.....	171
6.6.1. Quelques considérations sur la technique de recueil par entretiens téléphoniques	171
6.6.2. Diversifier le public approché	172

6.6.3. La question des freins à l'accès des personnes	175
6.6.4. Le plan d'entretien	177
6.6.5. Considérations éthiques et cadre contractuel.....	178
6.6.6. La composition du corpus	180
6.6.7. Illustration du mode de construction et la composition du corpus	188
6.7. La procédure d'analyse.....	188
6.7.1. La phase exploratoire	189
6.7.2. La phase d'analyse principale	191
Chapitre 3 - Analyse et interprétation des données.....	200
1. Analyse des données issues de l'enquête exploratoire	201
1.1. La terminologie employée pour se désigner	204
1.2. Genèse des CoP	205
1.3. CoP... ou pas ?	207
1.4. Quelques caractéristiques choisies	208
1.4.1. Trois caractéristiques organisationnelles.....	208
1.4.2. Contexte organisationnel des CoP et interrogations sur la notion de CoP.....	209
1.5. Objectifs, attentes et raisons évoquées.....	211
1.5.1. Sur un plan micro.....	211
1.5.2. Sur un plan macro	213
1.5.3. Sur un plan méso.....	214
1.5.4. L'espoir du web 2.0	215
1.6. Les difficultés des animateurs	216
1.6.1. Faire participer.....	216
1.6.2. Former une communauté.....	216
1.6.3. Du turn-over.....	217
1.6.4. Un manque de soutien, une quête de ressources.....	217
1.6.5. Des moyens technologiques non adaptés	219
1.6.6. Du réel avant le virtuel.....	219
1.6.7. Une question de confiance.....	220
1.6.8. Un problème de culture d'entreprise.....	220
1.6.9. En quête de reconnaissance et de management	222
1.7. Animateur <i>versus</i> manager ?	222
1.8. Des préoccupations pratiques envers les membres.....	224
1.9. Observations et pistes de réflexion	225

1.9.1. Les CoP dans le tourbillon de l'économie du savoir	225
1.9.2. Les CoP intentionnelles : un système complexe.....	226
1.9.3. L'animation au cœur des négociations	228
2. Analyse de l'ensemble du corpus	230
2.1. Portrait des enquêté-e-s et de leur CoP.....	230
2.2. Les CoP envisagées comme des modalités	237
2.2.1. Une modalité de gestion des savoirs	238
2.2.2. Identifier des savoirs et leurs détenteurs	238
2.2.3. Recueillir des savoirs	241
2.2.4. Organiser les savoirs	243
2.2.5. Partager les savoirs.....	244
2.2.6. Produire des savoirs et innover.....	246
2.3. Une institutionnalisation des CoP et de la fonction d'animation.....	247
2.3.1. Un processus de structuration des CoP	248
2.3.2. Le processus de création.....	249
2.3.3. Le leadership ou la gouvernance	249
2.3.4. L'orientation des CoP	250
2.3.5. Le degré de formalisme.....	251
2.3.6. L'environnement organisationnel et la disponibilité des ressources	251
2.3.7. Le processus de sélection et d'adhésion des membres	252
2.3.8. Pertinence du sujet par rapport au travail des individus.....	253
2.4. Se dire ou dire la CoP	254
2.4.1. Repérage de l'emploi préalable des termes animation et CoP par les personnes interrogées.....	254
2.4.2. Analyse des titres des personnes.....	257
2.4.3. Quels mots pour se dire ?	259
2.4.4. Examen à partir de la racine anim*.....	260
2.4.5. Nommer la CoP	261
2.4.6. Animer, manager : une relation de proximité.....	266
2.5. Une fonction d'animation en formation.....	269
2.5.1. Une demande de professionnalisation de la part des entreprises.....	269
2.5.2. Un besoin de se former pour les personnes	275
2.6. Typologie des CoP et des intervenant-e-s.....	278
2.6.1. Typologie dynamique des CoP	278

2.6.2. Typologie des personnes animatrices.....	289
2.6.3. Les types de CoP et d'animateurs.....	297
3. Les CoP, un objet théorique devenu pratique	300
3.1. Un succès grandissant et partagé	300
3.2. Une opportunité managériale	302
Conclusion générale	305
1. Les résultats saillants	307
1.1. Un processus d'institutionnalisation et de formalisation	307
1.2. Modalités et formes d'instrumentalisation.....	309
1.2.1. Une forme de récupération managériale	309
1.2.2. Les CoP, une nouvelle modalité de gestion.....	311
1.3. Les personnes animatrices et les CoP : diversité et ambiguïté.....	315
1.3.1. Typologie des personnes animatrices.....	316
1.3.2. Typologie des CoP	318
1.3.3. L'animation, un rôle ambigu	318
1.4. D'une théorie sociale de l'apprentissage à une pratique managériale	319
2. Perspectives de recherche et bilan	321
2.1. La « communauté » : remède aux maux organisationnels ?	321
2.2. Une mode managériale ?.....	322
2.3. Les CoP au prisme de la sociologie de l'entreprise	323
2.4. Le don comme enjeu fondamental ?	325
2.5. Retour à la question des apprentissages.....	328
Bibliographie.....	330
Annexes	352

Liste des tableaux ou des illustrations

Liste des figures

Figure 1 : les quatre composantes de la théorie des CoP (Wenger, 2005, p.3).....	64
Figure 2 : le contexte théorique des CoP (Wenger, 2005, p.11).....	65
Figure 3 : modèle de développement professionnel des enseignants en communauté virtuelle (Daele et Charlier, 2006, p.98)	82
Figure 4 : schéma des horizons de la méthode en sciences humaines et sociales, adapté de Juan (1994, p.122)	134
Figure 5 : stratégies de recherche qualitatives (Wolcott, 1990, p.88).....	137
Figure 6 : diagramme des types de recherche qualitative (Tesch, 1990, p.72).....	138
Figure 7 : processus de recherche qualitative en cinq phases (Denzin et Lincoln, 2005, p.23)	139
Figure 8 : la position d'intermédiaire de la personne tutrice (Paquette, 2001, p.13)	156
Figure 9 : catégories et sous-catégories de la grille d'analyse d'activités d'encadrement tutorial (Dionne, 1999, p.95).....	158
Figure 10 : mode de construction et composition du corpus	188
Figure 11 : synthèse de la procédure de condensation et d'analyse du corpus.....	199
Figure 12 : les CoP et l'animation au cœur d'un système d'attentes.....	227
Figure 13 : une typologie dynamique des CoP	279
Figure 14 : répartition des types de CoP et d'animateur	299
Figure 15 : évolution du nombre de publications annuelles (arrêtée en juin 2014).....	301
Figure 16 : répartition des publications sur le portail Cairn	302

Liste des tables

Table 1 : combinaison des dimensions de l'apprentissage et des modes d'appartenance pour un design de l'apprentissage	78
Table 2 : modèle dynamique de participation et révélateurs de co-construction de connaissances (Laferriere et Nizet, 2006, pp.166-168)	83
Table 3 : une typologie des regroupements de professionnels	95
Table 4 : les fonctions tutorales	118

Table 5 : distinction des rôles du tuteur et d'animateur	121
Table 6 : comparaison des épistémologies dominantes en sciences humaines et sociales.....	130
Table 7 : recensement de travaux d'ampleur et leurs démarches d'investigation	144
Table 8: synthèse des procédures de recueil et d'analyse dans les travaux sur le tutorat	160
Table 9 : critères d'identification des graines de CoP (Cappe, 2005, p.8)	168
Table 10 : indicateurs de présence de CoP	169
Table 11 : grille synthétique présentant les personnes interviewées.....	181
Table 12 : liste des codes	189
Table 13 : plan de codage	193
Table 14 : aperçu des caractéristiques organisationnelles structurantes des CoP approchées	209
Table 15 : grille type pour l'évaluation d'une caractéristique structurante	248
Table 16 : personnes qui disent savoir ce qu'est une CoP et repérage de l'emploi préalable des termes animation et CoP	255
Table 17 : personnes qui disent ne pas savoir ce qu'est une CoP et repérage de l'emploi préalable des termes animation et CoP	256
Table 18 : regroupement des titres des personnes animatrices	257
Table 19 : quels mots pour se dire ?	259
Table 20 : termes employés pour nommer les CoP.....	261
Table 21 : croisement des types de CoP et des types d'animateurs du corpus	297
Table 22 : contraste d'interprétation entre la perspective analytique et la perspective prescriptive (Murillio, 2011, p.8)	303

Liste des annexes

Annexe 1 : Courrier d'engagement de confidentialité	353
Annexe 2 : Guide d'entretien des animateurs.....	355
Annexe 3 : Guide d'entretien d'un membre de CoP	357
Annexe 4 : Convention de transcription	358
Annexe 5 : Relevé des caractéristiques structurantes des CoP approchées.....	360

Introduction

1. Contexte d'émergence de l'objet de recherche

1.1 Une expérience professionnelle comme point de départ de la recherche

Le projet de cette recherche est né progressivement d'une confrontation personnelle à une situation professionnelle nouvelle. C'est en 2006, alors que j'étais responsable de formation, que j'ai commencé à animer volontairement une communauté de pratique composée de pairs formateurs au sein de l'entreprise qui m'emploie. Ce nouveau rôle, les situations auxquelles j'ai été confronté, m'ont à la fois enthousiasmé et beaucoup interrogé, tant sur mes pratiques que sur la place que j'occupais.

Le département de formation d'une entreprise

J'ai intégré le groupe Hager en 2002 en tant que responsable de formation. Cette entreprise industrielle et familiale d'envergure internationale développe, produit et commercialise des produits électrotechniques pour les bâtiments à travers le monde. Ses clients sont les distributeurs de matériel et les entreprises d'installation électrique. Elle rivalise sur son secteur d'activité avec des sociétés concurrentes comme les groupes Legrand ou Schneider Electric par exemple. Le département formation auquel j'appartenais a comme particularité de dépendre de la direction Marketing et non des ressources humaines qui possèdent également leur propre département de formation. Cette situation s'explique de la façon suivante. Structuellement d'abord, le département appartient à une entité commerciale et juridique française (Hager SAS) distincte de l'entité à laquelle appartient le département « formation » des ressources humaines (Hager Electro SAS) lequel agit à un niveau « corporate » de la holding. Ce dernier intervient auprès des différentes sociétés du groupe pour les soutenir. Il est chargé d'harmoniser et de mettre en œuvre les stratégies décidées par la direction générale. Historiquement ensuite, pour soutenir l'activité commerciale en France, la direction marketing de la filiale française a pris l'initiative de proposer un service de formation sur le marché français, indépendamment du département des ressources humaines. La formation s'adresse donc essentiellement, du moins au départ, aux clients de l'entreprise et non aux collaborateurs, contrairement au département des ressources humaines qui en a la responsabilité.

Les missions du département formation destiné au marché français sont aujourd'hui de trois ordres. « Hager Formation » se présente premièrement comme le partenaire du développement professionnel de ses clients, installateurs et distributeurs de matériel électrique. Pour cela, il met à leur disposition une offre complète de formations en

électrotechnique qui doit les aider à faire face aux évolutions rapides des réglementations et des solutions technologiques à mettre en œuvre. Ensuite, en partenariat avec des industriels de l'équipement didactique et des éditeurs de manuels scolaires, il propose des ressources pédagogiques et des équipements destinés aux établissements d'enseignement (lycées et centres de formation professionnels). Enfin, il a pour mission de maintenir les compétences techniques des salariés, précisément les techniciens d'assistance ou les technico-commerciaux, qui sont en relation directe avec les clients de la société en France hexagonale et ultramarine.

Au siège situé près de Strasbourg, le département « formation » jouxte celui d'assistance technique auquel il est couplé fonctionnellement. Ce dispositif complet dit de « support technique » permet d'offrir un excellent niveau de service auprès de la clientèle et des salariés qui peuvent à tout moment trouver une solution face aux difficultés techniques qu'ils rencontrent. Cette volonté d'offrir un service de ce type est partagée par de nombreux constructeurs. Elle s'appuie sur la représentation qu'un client correctement formé à ses propres solutions technologiques est fidélisé alors qu'un client qui n'a pas trouvé de solution ou d'aide face à une difficulté liée à un produit commercialisé est perdu.

Le dispositif de support technique mis en place

Le dispositif de support technique (nommé « service de support technique ») est organisé de la façon suivante. Au siège, un département de formation et un département d'assistance technique existent et se jouxtent physiquement. Chacun est géré par un manager différent, mais le tout dépend de la direction marketing. Chaque agence commerciale régionale accueille un formateur et un ou deux techniciens d'assistance. Ces personnes ne sont pas rattachées hiérarchiquement au siège mais au directeur de l'agence régionale.

Le travail se répartit comme suit. Le service de formation est assuré par environ vingt formateurs, dont 14 sont répartis dans les agences tandis que 6 autres résident au siège de la société. Les formateurs régionaux se répartissent le territoire et interviennent dans les agences commerciales régionales où ils travaillent. Chaque agence possède un centre de formation agréé, mais pour être « au plus près du client », chaque formateur intervient également dans des salles de séminaires louées ou directement dans les entreprises clientes. Les formations qu'ils dispensent ne dépassent généralement pas une journée car le public accueilli (notamment de nombreux artisans) interrompt rarement davantage ses journées de travail pour de la formation, *a fortiori* si celle-ci n'est pas légalement obligatoire (comme, par exemple, l'habilitation de sécurité électrique). Le modèle généralement appliqué est le suivant. Les

formations se réalisent en face à face, en moyenne avec huit clients. La journée est divisée aussi également que possible en apports dits théoriques (concepts, technologies, informations...) et en « travaux pratiques » (études de cas, manipulations, essais...), réalisés individuellement ou en petits groupes avec l'aide du formateur. Un bilan collectif est réalisé en fin de journée, parfois sous forme d'une auto-évaluation, sans toutefois que celle-ci soit systématique. Les formateurs en région adaptent les modules de formation qui leur sont livrés en fonction des besoins locaux.

Plus récemment, l'offre de service s'est accrue. Les formateurs régionaux accompagnent dorénavant la demande des clients directement sur leurs chantiers afin de les aider dans leurs réalisations techniques et apprendre *in situ*. La formation et l'assistance technique directe, proposées aux clients sous le terme « d'assistance planifiée », se déroulent directement sur le chantier en compagnie du client (artisan, technicien, ouvrier...). À l'heure actuelle, l'activité de formation en face à face et « l'assistance planifiée » occupent respectivement 50 % des missions. Enfin, compte tenu de leur expertise technique, les formateurs sont sollicités de manière informelle par les techniciens d'assistance technique ou les technico-commerciaux pour donner des explications, des conseils, poser un diagnostic ou aller jusqu'à résoudre un problème litigieux sur le chantier d'un client.

Au siège, le centre de formation national regroupe six responsables de formation (une femme et cinq hommes) dont je faisais partie. Leur activité principale consiste à créer et maintenir l'offre de formation. Celle-ci est amenée à changer sans cesse en fonction de l'évolution des réglementations, des innovations technologiques, des lancements commerciaux et de la concurrence. Ce groupe de personnes contribue également à la rédaction technique des documents diffusés auprès des clients ou de l'enseignement via des guides, des brochures, des articles sur Internet. Enfin, ils dispensent au siège des formations plus longues (3 à 5 jours), destinées aux entreprises d'installation électrique et aux établissements d'enseignement. Ils interviennent généralement en fonction de leur spécialité et soutiennent parfois les formateurs régionaux si ceux-ci en expriment le besoin. La confrontation régulière avec le terrain « régional » est une occasion quasi systématique d'éprouver les nouveaux modules de formation et d'accompagner les formateurs dans leur usage, ou de les aider à acquérir les nouveaux savoirs à enseigner.

Les formateurs dans leur entier collaborent étroitement avec l'ensemble des techniciens de l'assistance technique qui constituent un « vivier » pour le recrutement des futurs formateurs.

La structuration est un peu similaire. Généralement, deux techniciens travaillent dans les agences régionales pour fournir une assistance locale sur l'ensemble de l'offre commerciale, aussi bien aux clients qu'aux commerciaux. Leur activité se concentre sur du conseil et du dépannage par téléphone ou la réalisation d'études techniques. Selon les cas et la difficulté qu'ils rencontrent, ils sollicitent le plateau technique (implanté au siège de la société près de Strasbourg), composé d'environ huit techniciens œuvrant chacun dans sa spécialité technologique ou réglementaire

La formation des formateurs

Les formateurs ont une formation initiale d'électrotechnicien. Ils ont généralement une longue expérience dans la société Hager, qu'ils ont acquise dans divers départements au contact des clients, des concepteurs et des produits. Ils sont très rarement recrutés à l'extérieur de la société. Dans tous les cas, ils n'ont jamais appris le métier de formateur d'adultes, ils n'ont pas d'expérience de ce type, sinon éventuellement, à titre occasionnel. C'est pourquoi, le département « formation » propose, dès le recrutement, de participer à un « parcours d'intégration ». Il s'agit d'un programme proposé aux formateurs novices. Planifié sur une durée approximative de 6 mois, il est négocié avec la personne et ajusté en permanence selon le vécu du formateur et les observations faites par sa hiérarchie ou ses pairs.

Le parcours prévoit une rencontre de la personne novice avec l'ensemble de ses interlocuteurs et de ses pairs pour les connaître, se faire connaître et tisser des liens relationnels. Il arrive très généralement qu'elle partage la journée d'un formateur en agence, d'un technicien, d'un commercial, voire d'un client, pour découvrir autant que possible ce qui compose leur quotidien, leurs préoccupations et leurs attentes, afin de comprendre sa place et saisir le rôle qu'elle peut jouer dans cet environnement relationnel. Normalement, dès le premier mois, la personne participe à une formation courte de formateurs, dispensée par un organisme de formation externe. Durant 3 à 5 jours, elle apprend à concevoir un parcours pédagogique d'une journée selon un canevas proposé, animer un groupe et prendre la parole en public. Elle participe également - dans un premier temps, en tant qu'apprenant - à une série de modules de formation en compagnie des clients, ce qui lui permet d'acquérir plus rapidement les savoirs techniques, technologiques ou réglementaires à maîtriser, de s'imprégner de son milieu, de vivre et d'observer des actions de formation réalisées par des pairs. Dans un second temps, elle co-anime quelques modules avec des pairs plus expérimentés qui viennent l'aider ou qu'elle visite dans d'autres agences régionales ou au siège de la société.

Qu'ils soient novices ou plus expérimentés, les formateurs peuvent demander un complément de formation. Ce dernier est négocié annuellement avec le supérieur hiérarchique ou le responsable du département « formation ». Ce besoin peut être évalué par une grille d'observation ou d'auto-évaluation qui sert de référentiel de compétences pour l'ensemble des formateurs.

Par ailleurs, le département « formation » a pris l'habitude d'organiser deux fois par an un séminaire d'une semaine. Son contenu est sous sa responsabilité, mais il est défini conjointement avec l'ensemble des formateurs. Ces deux séminaires sont de véritables événements qui ponctuent la vie du groupe des formateurs. Ils sont l'occasion de tous les réunir pour plusieurs raisons. Il s'agit premièrement de maintenir un niveau de savoirs suffisant dans le cas d'une nouvelle offre de formation, d'un lancement de produits, de nouvelles technologies sur lesquelles l'entreprise investit, ou encore d'une évolution réglementaire. La formation technique et réglementaire de l'ensemble des formateurs est assurée par les formateurs du siège qui peuvent faire appel à d'autres personnes compétentes dans ou hors de l'entreprise (spécialistes, sous-traitants, partenaires, concepteurs, responsables du marketing ou des normes et réglementations, etc.), ceci sous des formes variées : exposés, débats, ateliers, manipulations, études de cas, visites, etc. Deuxièmement, ce séminaire est l'occasion d'impliquer tout le monde dans les projets pédagogiques en cours d'élaboration afin de discuter et de réfléchir aux cahiers des charges, aux stratégies pédagogiques et aux méthodes à adopter, à la définition de l'équipement didactique, aux budgets, à la logistique à mettre en œuvre... Troisièmement, des retours d'expérience sont présentés, partagés et débattus comme, par exemple, la création locale ou l'adaptation d'une formation par un membre, des leçons apprises sur une intervention d'assistance planifiée, des bilans sur une nouvelle offre de formation ou bien un problème récurrent qui devient contraignant.

Bref, ce sont des sujets extrêmement ouverts et décidés par les formateurs eux-mêmes, en amont des séminaires ou de manière spontanée.

Enfin, ces séminaires sont une célébration. Des moments plus informels sont organisés ou occupés par le groupe pour échanger librement entre « collègues », à une pause, au restaurant ou dans une soirée festive. Ils effacent momentanément les tensions ou les divergences. Ils sont autant de moments où le plaisir qui prime est celui de la rencontre, de la relation à autrui, du divertissement, un instant plus intime où chacun prend plus de distance avec le quotidien et se dévoile davantage, où des liens d'amitié se tissent et se consolident.

Les formateurs face à des contraintes de plus en plus fortes

Le groupe Hager connaît une croissance soutenue. Au fur et à mesure de son expansion *via* des rachats d'entreprises, l'offre de solutions technologiques qu'il commercialise s'accroît considérablement. Dépassant son cœur de métier qu'est historiquement la protection électrique dans les bâtiments, sur laquelle elle a bâti sa réputation et son savoir-faire, la société intègre de nouveaux univers de produits tels que les automatismes, les alarmes, le contrôle d'accès, l'appareillage mural. Parallèlement, l'entreprise se réorganise, l'outil industriel s'internationalise et se renforce, les méthodes de gestion, de conception et de fabrication évoluent. La société fait face à une accélération croissante du rythme de sortie des innovations technologiques qu'elle met à disposition sur son marché. Alors que les deux séminaires annuels des formateurs étaient cadencés jusque-là par les lancements commerciaux réalisés tous les semestres, ceux-ci deviennent de plus en plus continus et soutenus, jusqu'à devenir ininterrompus.

Dans ces conditions, le groupe des formateurs peine à faire face. Malgré des recrutements et une réorganisation géographique, les besoins de formation technique et réglementaire augmentent proportionnellement à l'offre commerciale et de formation qui progressent conjointement. Les connaissances à maîtriser pour bien faire le travail sont de plus en plus importantes en termes de quantité, alors que le temps se réduit pour les acquérir. De même, il n'est plus possible de concevoir une formation dans les mêmes délais que dans le passé. Comme les mises sur le marché sont plus rapides qu'auparavant, il arrive que les formateurs découvrent les produits quasiment en même temps que les clients, si bien qu'ils perdent en performance et se retrouvent dans des situations inconfortables. Les séminaires semestriels et les temps consacrés à l'auto-formation ne sont plus suffisants.

Finalement, le savoir professionnel des formateurs s'affaiblit relativement aux savoirs nouveaux qu'ils devraient mobiliser dans les situations de conception de formation, d'enseignement et d'assistance. Chacun perd en efficacité et éprouve des difficultés pour bien faire son travail. La capacité à endosser la fonction de support technique telle que tout le monde l'attend s'affaiblit. Chacun s'interroge sur son métier au moment où un désaccord surgit entre l'identité sociale « virtuelle » initialement prêtée (« des référents techniques, véritables soutiens dans l'activité ») et l'identité sociale « réelle » que les formateurs s'attribuent eux-mêmes (« experts au service des clients et des collègues ») (Dubar, 2010). Un malaise s'installe faute de pouvoir combler l'écart qui se creuse entre ce que l'entourage attend d'eux et

ce qu'ils peuvent réellement donner. Il devient alors urgent et nécessaire de réduire cette différence afin de sortir de cette crise où tout le monde doit travailler dans l'urgence et « bricole » inconfortablement selon les moyens qui lui manquent. Le modèle sur lequel nous nous appuyions pour rester efficaces, produire nos formations et les dispenser ne pouvait plus fonctionner comme avant. Il fallait réduire les temps de développement des formations, soulager le travail des formateurs régionaux et développer les possibilités d'apprentissage de chacun.

D'une façon plus générale, ces évolutions affectent aussi l'environnement relationnel direct des formateurs. D'un côté, les technico-commerciaux connaissent de moins en moins les produits qu'ils vendent, de l'autre les clients n'arrivent souvent plus à suivre la cadence des évolutions technologiques que les fabricants lancent sur leur marché. Les installations électriques deviennent hautement techniques alors que les clients et collaborateurs ne sont pas toujours préparés. La demande de formation s'accroît alors même que les savoirs deviennent plus rapidement obsolètes.

1.2 Un désir de changement à l'origine du projet de recherche

En 2005, alors que je pratiquais un « métier de formateur » appris durant sept années « sur le tas », je me suis retrouvé totalement impuissant face aux changements auxquels je faisais face. Conscient à la fois des limites de mes méthodes, de ma pratique qui éprouvait des difficultés à s'adapter aux changements et à se renouveler, conscient aussi de mes propres limites à trouver des solutions et innover en m'appuyant sur des connaissances acquises uniquement de manière empirique, j'ai désiré suivre une formation de formateur afin de me professionnaliser.

Ce moment coïncidait également avec un désir fort de changer de posture de formateur. Lassé de me retrouver lors des sessions de formation uniquement dans la position du « sachant » qui enseigne à des personnes « ignorantes », mais ignorant moi-même comment faire autrement, je savais que cette posture n'était pas celle qui me correspondait. À l'époque, je ne connaissais pas le concept de réciprocité éducative (Labelle, 1996) mais je n'étais pas ignorant de ce que nous nous apportons les uns aux autres. Je me rendais compte que ma façon de pratiquer n'était plus adaptée, ni à moi, ni à eux. Je souhaitais davantage « accompagner », être « avec » ou « auprès » des apprenants, plutôt que « face » à eux. De plus, j'étais de plus en plus persuadé que la salle de formation n'était ni le lieu, ni le moment les mieux appropriés pour réaliser un certain nombre d'apprentissages attendus par les clients ou les collaborateurs sur le

terrain. Je mettais en doute la pertinence et l'efficacité des dispositifs proposés et de mes prestations. J'ai éprouvé alors le désir de suivre une formation de formateurs approfondie.

Un apprentissage transformateur

À cette époque (et encore aujourd'hui), j'étais fasciné par l'univers des possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication (TIC), chez soi, au travail, en formation. J'ai donc voulu conjuguer ma curiosité liée aux TIC et mon intérêt grandissant pour la formation à distance avec la formation de formateur que je désirais. Je voyais dans le *e-learning* une opportunité pour résoudre certaines de nos préoccupations. Je me suis donc inscrit à un Master spécialisé dans l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation (UTICEF) proposé par l'université de Strasbourg, que j'ai pu suivre grâce à un congé individuel de formation (CIF). J'ai pu apprendre « à rebours » le métier de formateur et cet apprentissage fut transformateur (Mezirow, 1997). La formation produisit des effets à la fois attendus et insoupçonnés. Bien plus que les technologies, les concepts et les méthodes qui entourent les modèles et les théories de l'apprentissage ont complètement bouleversé ma façon de voir, de vivre, d'approcher la formation et de la pratiquer, ne serait-ce qu'en déplaçant le point de vue de l'enseignement vers celui des processus d'apprentissage. Il m'était devenu inconcevable de reproduire ce que je faisais auparavant. Dans le même temps, cette formation confirmait plus que jamais la voie professionnelle que j'avais choisie.

La formation à distance comme vecteur de changement des pratiques

À la suite de cette formation, avec l'appui de mon nouveau responsable qui était demandeur d'innovations, j'ai pu insérer la formation à distance dans l'entreprise. Afin de faire adopter le dispositif par l'ensemble des formateurs, je l'ai appuyé sur nos besoins respectifs tout en tenant compte des préjugés qu'ils pouvaient avoir à l'égard de la formation à distance ainsi que de son implantation dans l'entreprise (Nezet, 2008). Ils ont pu vivre l'expérience d'une formation que j'ai tutorée à distance, formation sciemment choisie parce qu'elle était déjà dispensée en face à face, mais rejetée parce que son contenu disciplinaire, à la fois nouveau et très technique, était difficilement approprié par les formateurs. L'expérience fut concluante et les *a priori* sur la formation à distance levés. D'une part, je parvins à prouver que la formation à distance n'était pas moins efficace et pertinente que certaines des formations que nous offrions. D'autre part, la menace que semblait représenter ce mode de formation sur leur emploi fut atténuée lorsque les formateurs prirent conscience que la présence continue d'un tuteur à distance était nécessaire pour soutenir les apprenants dans leurs activités et mener la

formation à son terme. La formation technique choisie était initialement problématique pour l'ensemble des formateurs, et se rendre compte que le dispositif pouvait les aider en les soulageant d'avoir à l'enseigner sur le terrain les rendit plus disposés au changement. À ce moment-là, j'ai pu gagner en légitimité et j'ai commencé à questionner et débattre plus amplement de nos pratiques de formation qui, jusque-là, étaient généralement occultées par les seuls contenus disciplinaires à enseigner.

A la lumière de différents modèles d'apprentissage, la méthode pour concevoir nos formations a été entièrement revue. Cette redéfinition ainsi que l'accompagnement des formateurs se sont faits à travers un apprentissage par le projet. J'ai pu formaliser une méthode, produit d'un processus collectivement mis en œuvre, et qui a permis de réduire de 40 % les temps de conception en se concentrant plus sur les matériaux et les activités d'apprentissage que sur les contenus à enseigner et leur mise en forme. Cela a permis sur le terrain de soulager les formateurs en les sortant des situations de face à face dans lesquelles ils peinaient parfois. Plutôt que de souffrir à transmettre un savoir de plus en plus laconique face à des clients parfois mieux informés, ils ont été amenés à se concentrer davantage sur les activités d'apprentissage et la guidance des apprenants dans la réalisation de celles-ci.

Une offre de formation à distance destinée aux nouveaux salariés a pu voir le jour. Elle regroupait les nouveaux venus et reposait sur un tutorat à distance, volontaire et tournant, au niveau national. Ce dispositif a eu pour conséquence de diminuer le nombre moyen de jours mobilisés par les formateurs de terrain pour ce type de formation qui ne regroupait généralement que un à deux salariés localement. Il ne restait plus au formateur régional qu'à assurer l'évaluation et le suivi des besoins de formation de la personne et, la proximité aidant, la soutenir ponctuellement en cas de difficulté rencontrée.

1.3. Naissance de la communauté de pratique virtuelle SupTek

Dans le contexte que nous traversons, l'amélioration des processus de conception et d'enseignement n'était pas suffisante pour bien faire notre travail. Il était nécessaire que nous puissions augmenter les opportunités d'apprentissage. En dehors des deux séminaires annuels de formation, les formateurs se retrouvaient isolés, plus particulièrement les formateurs régionaux. Pourtant nous avons tous besoin les uns des autres. Au siège, je devais informer et soutenir continuellement mes collègues, les impliquer dans les projets qui les concernaient. Sur le terrain, les formateurs régionaux retiraient de leurs expériences de formation et d'assistance planifiée des savoirs précieux qui étaient difficilement partagés et rendus accessibles.

Je me suis donc intéressé aux apprentissages informels. Sur les usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, je renvoie à la note de synthèse de Brougère et Bézille (2007). Pour ma part, je retiens la définition suivante proposée par Carré (2005) : est considéré comme apprentissage professionnel informel « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors de périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) de la sorte » (p.170). Dans ce cadre, je me suis interrogé. Comment pouvons-nous réduire la distance qui nous séparait afin d'améliorer notre travail quotidien et nos processus d'apprentissage ? Comment améliorer l'entraide et bénéficier plus facilement du savoir des uns et des autres ? Dans mes lectures, j'ai rencontré très rapidement le concept de communauté de pratique (CoP), présenté comme « des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques » (Langelier, 2005, p. 21, citant Wenger, 2002, p.4).

Ce concept résonnait parfaitement avec mes préoccupations. Deux guides pratiques en français très répandus et souvent cités dans des articles professionnels m'ont servi de repère : celui du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations du Québec – CEFRIO - (Langelier, 2005) et celui de Knowings (2004), les deux étant facilement accessibles en ligne. Le guide du CEFRIO est devenu une référence dans le monde professionnel. Il est le résultat opérationnel d'un programme de recherche effectué sur « les nouveaux modes de collaboration à l'ère d'Internet » au Québec. Le second est (aussi) un plaidoyer accompagné d'un condensé de bonnes pratiques, issues de l'expérience d'un éditeur de logiciels collaboratifs, réalisé en partenariat avec une association, le Pôle Productique Rhône-Alpes. Ces deux guides mettent en évidence l'importance des communautés de pratique dans les organisations et proposent un certain nombre de moyens pour les intégrer dans le fonctionnement organisationnel afin de soutenir l'apprentissage, le travail et l'innovation.

Avec l'aide de ces deux guides, j'ai proposé au responsable du département et à l'ensemble des formateurs de nous organiser en communauté de pratique virtuelle autour d'un espace

collaboratif en profitant des possibilités offertes par la plateforme de formation. Mon intention, communiquée à tous, consistait à réduire les distances afin de faciliter le travail, soutenir l'apprentissage et renforcer nos relations. J'avais partagé puis formalisé les objectifs de ce nouvel environnement de travail avec l'ensemble de mes collègues. Il s'agissait de :

- faciliter les apprentissages techniques, développer nos connaissances ; apprendre juste assez, juste-à-temps ;
- exprimer des idées, débattre, atteindre des consensus ;
- partager des informations, nos ressources ;
- collaborer, s'entraider, résoudre des problèmes, échanger ou élaborer de meilleures pratiques pour optimiser notre travail (qualité, efficacité, temps passé...) ;
- maintenir un climat et un environnement propices à la réflexion.

Les formateurs, certains intéressés, d'autres dubitatifs, m'ont laissé faire : « Pourquoi pas ? On verra bien », me disait-on. J'ai pris à cœur ce projet et je me suis mis à faire vivre ce nouvel environnement de travail, véritable pont entre nous, qui comblait le vide existant entre les deux séminaires annuels. Mon premier travail a tout d'abord été de convaincre, voire de contraindre, l'ensemble de mes collègues de délaisser le courriel au profit du forum. Ainsi, je ne m'engageais à répondre aux questions dans les 24 heures que si elles étaient posées dans le forum et j'incitais sans cesse mes collègues de bureau à faire de même. Peu à peu, l'usage du forum a supplanté la messagerie électronique dès lors qu'il s'agissait d'une information ou d'une discussion jugée par chacun d'intérêt collectif. En quelques mois, son usage est entré dans les pratiques de collaboration. La communication était devenue plus collective et chacun bénéficiait de l'expérience des autres, de ses interrogations, de son point de vue. Ceci était plus important pour les formateurs novices qui trouvaient dans la communauté virtuelle aussi bien une ressource pour apprendre leur travail qu'une source pour mieux connaître leurs pairs, se faire connaître et s'incorporer. Progressivement, des outils et des usages ont été intégrés en fonction des besoins.

Rapidement, cette communauté de pratique virtuelle a intéressé mes autres collègues, techniciens d'assistance, à qui j'ai ouvert l'espace de collaboration en ligne. Comme ils étaient curieux de ce que nous faisions et que nous avions intérêt à nous entraider et partager ce que

nous savions, je les ai accueillis comme membres sur la plateforme. La communauté SupTek regroupait alors 70 membres.

1.4. Un nouveau rôle à endosser : animateur de communauté de pratique virtuelle

Quotidiennement, mon rôle consistait à suivre les discussions, à m'assurer que les membres obtenaient des réponses aux questions, à rester attentif aux besoins du groupe, à organiser et coordonner des actions en ligne (agenda, consultations, préparation des rencontres, synthèses, réflexions...). L'espace en ligne était devenu le lieu symbolique de nos relations et participait à la cohésion du groupe. Il était devenu un lieu de vie où nos relations se matérialisaient, où le sérieux côtoyait l'humour et la dérision, un lieu à notre image.

Même si ce n'était pas le seul, le terme d'animateur ressortait de façon saillante des guides précédents et des lectures (Stenuit Hautdidier, 2006 ; Daele, 2006). Il qualifiait le mieux le rôle que j'avais endossé de mon propre chef. J'aurais pu choisir « coordinateur » ou « modérateur » comme autre terme souvent employé dans les articles ou la littérature professionnelle, mais c'est à l'animation que je m'identifiais le plus. La volonté d'animer, de soutenir la vie du groupe, de garantir un bon niveau de relations sociales, autant professionnelles qu'amicales, avait plus de sens pour moi que de simplement coordonner des actions ou de modérer des propos..., ce qui n'a jamais eu lieu.

Une fois la communauté SupTek lancée, je me suis intéressé aux apprentissages dans les communautés de pratique et au rôle de l'animateur. J'apprenais l'animation de CoP de manière empirique sous l'influence de quelques lectures faciles et de guides pratiques qui prescrivaient la manière d'organiser les CoP ainsi que les comportements des « animateurs » et les tâches afférentes. Je me suis interrogé sur les CoP, mon rôle, ma place. Si les CoP sont un lieu où se développent les apprentissages informels, comment multiplier les opportunités d'apprentissage ? Comment soutenir les interactions entre pairs ? Quelles seraient les activités les mieux adaptées ? Comment engager davantage les membres dans la participation ? Quels sont l'organisation et le mode de collaboration les mieux adaptés au groupe ? Qu'est ce qui se joue vraiment dans ces CoP ? Pourquoi certains membres participent-ils peu ou pas du tout ? Des apprentissages se produisent-ils ? Si oui, de quelle nature ? Quels rôles joue un animateur et quelles sont les limites de ses responsabilités ? Comment devrait-il se comporter ? En quoi est-il utile ? Quelle est la portée de ses actes ? Parmi ces questions, de nombreuses réponses étaient proposées dans les guides, mais qu'en était-il réellement ? Existait-il un écart entre le prescrit et le réel ? Comment cela se passe-t-il ailleurs, dans d'autres entreprises ?

C'est avec ces nombreuses questions en tête que j'ai souhaité entreprendre une recherche doctorale sur l'animation des communautés de pratique dans les entreprises. Convaincu que les CoP étaient un lieu d'apprentissage insuffisamment exploré, j'ai entrepris cette recherche afin de mieux comprendre les processus d'apprentissage dans les CoP et la place de l'animation, le rôle que pourrait jouer l'animateur sur ceux-ci.

2. Problème et questions de recherche initiales

À l'instar de mon expérience de participation au développement et à l'instrumentation de la communauté SupTek, les communautés de pratique (CoP) se sont développées dans les organisations ces dernières années. Ces « groupes de personnes qui partagent un même centre d'intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise en interagissant de façon continue » (Wenger et *al.*, 2002, p.4) font l'objet d'une attention particulière. Conjointement à leur développement, la figure de l'animateur apparaît dans les organisations. J'ai souhaité à travers une thèse questionner les apports des CoP et le rôle des animateurs dans les entreprises sur le plan des apprentissages.

2.1. Contexte général

À l'heure actuelle, les entreprises doivent faire face à des besoins croissants de formation compte tenu de la pression des marchés et de la course à l'innovation. La formation continue en entreprise est plus que jamais un enjeu et l'adaptabilité des employés à leur poste de travail un facteur de compétitivité. De même, les organisations doivent pouvoir assurer le transfert des connaissances et des compétences entre les générations de travailleurs qui partent à la retraite et celles qui arrivent. Or, le savoir des collaborateurs ne peut pas toujours être codifié à des fins d'enseignement et d'apprentissage et la formation des collaborateurs ne peut pas toujours être confiée à des organismes de formation externes, car un grand nombre de connaissances sont définies par les contextes de l'entreprise (processus, pratiques, histoires, avec des dimensions tacites liées à l'expérience, aux milieux, aux clientèles...). Dans ce cas, la mise en œuvre de formations par un organisme extérieur devient onéreuse, complexe pour celui-ci, voire impossible, si bien que l'orientation et quelquefois le contenu même de la formation ne peuvent reposer que sur les praticiens eux-mêmes. Ainsi la formation doit pouvoir être assurée par les collaborateurs qui, en échangeant leurs savoirs et leurs expériences, deviennent transmetteurs et producteurs de connaissances en décidant de résoudre eux-mêmes leurs problèmes, de formaliser ou de bâtir des pratiques exemplaires et d'innover. C'est ce que Wenger (2005) appelle des communautés de pratique. Cette modalité semble être devenue autant un nouveau mode de travail qu'un nouveau moyen d'apprentissage pour les travailleurs qui, s'il offre à ces derniers la possibilité de maintenir leur employabilité, permet aussi aux entreprises de rester compétitives et de faire face à leurs besoins de formation.

2.2. Raison d'être de la recherche

Une recherche rapide sur Internet portant sur les termes « animation » et « communautés de pratique » affiche 34600 résultats en français. Les premières pages proposent des guides d'animation de CoP et dirigent vers des organismes de formation ou des cabinets de consultants. Les sites ou les articles s'orientent essentiellement vers le thème des apprentissages et de la gestion des connaissances, que ce soit en entreprise, dans les services publics ou l'éducation. Dès les premières pages, on voit émerger des offres d'emploi d'animateur de communautés de pratique ou de « community manager » ainsi que des offres de formation en direction de ce public, ce qui pointerait une tendance de cette nouvelle fonction à se développer et aller vers plus de professionnalisation.

J'en infère qu'un nombre croissant de CoP sont soutenues par des animateurs et des animatrices qui, à leur façon, tentent quotidiennement de choisir des questions, de faciliter le partage d'idées, la recherche de consensus, la résolution de problèmes, la co-élaboration d'idées ou de connaissances et l'animation des débats (Laferrière et *al*, 2004). Ces animateurs de CoP interviennent dans les groupes et sont susceptibles d'influencer la vie de ceux-ci, d'agir sur les processus d'apprentissage, tant individuels que collectifs. C'est ce dernier point qui suscite mon interrogation.

2.3. Objectif de la recherche

À la suite des premiers travaux effectués dans les années quatre-vingt-dix, l'apprentissage *in situ* et la gestion collective de connaissances ont intéressé de nombreux auteurs, tant dans le domaine scientifique que professionnel, aussi bien pour approfondir la théorie des CoP que pour tenter de l'opérationnaliser. Selon cette littérature, une personne animatrice intervient dans les CoP et interagit avec celles-ci. Il m'a paru particulièrement heuristique de me tourner vers la modalité d'apprentissage que les CoP semblent représenter (en tous les cas sur le plan théorique) et de comprendre le rôle que joue - ou pourrait jouer - l'animation pour le développement professionnel des membres, entendu comme processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation de travail, ainsi que de construction d'une identité (Wittorski, 2007), notamment à l'heure où la formation tout au long de la vie est d'actualité et où les offres de service abondent en direction des organisations (formation, conseil, maîtrise d'ouvrage).

2.4. Hypothèse et questions de recherche initiales

À la manière des tuteurs à distance qui soutiennent les processus d'apprentissage dans les dispositifs de formation à distance, je fais initialement l'hypothèse que les personnes

animatrices jouent un rôle notable sur les communautés de pratique et les apprentissages des membres. Pour cela, je cherche à comprendre le(s) rôle(s) que ces personnes exercent dans leur communauté de pratique dans un contexte d'entreprise, à partir des questions suivantes. Qui sont ces personnes ? Quelles actions mettent-elles en œuvre ? À quelles fins ? Quelles sont leurs contributions dans les processus d'apprentissage des membres ? Finalement, l'animation des CoP participe-t-elle au développement professionnel des membres ?

Afin d'examiner ce(s) rôle(s), il me paraît aussi essentiel que fécond d'aborder cette réflexion à la lueur de la théorie des communautés de pratique proposée par Etienne Wenger et des travaux récents dans le champ des sciences sociales. Pour cela, je procèderai dans un premier temps à une recension des écrits, pour le confronter ensuite à un corpus constitué d'entretiens et de données récoltées sur le terrain.

Chapitre 1 - Les communautés de pratique : une théorie sociale de l'apprentissage

Dans notre société, apprendre est souvent associé à des activités plus ou moins formelles réalisées dans un contexte scolaire, universitaire ou professionnel telles que : aller en cours, suivre une formation, assister à une conférence, participer à un atelier, etc. Ces modalités d'apprentissage sont parfaitement connues et très largement étudiées, tant du côté professionnel que scientifique. Pourtant, nous savons bien que nombre d'apprentissages réalisés dans la vie le sont en dehors de toute structure formelle d'apprentissage ou de tout intention éducative. Pensons par exemple à ce que nous avons appris en dehors de l'école et aux activités quotidiennes que nous partageons avec d'autres, au travail, à la maison, lors des loisirs et maintenant sur Internet. C'est cette forme d'apprentissage, dit informel, qui m'attire par sa richesse et qui m'intéresse ici.

Ignoré jusque dans les années quatre-vingts, il s'est traduit dans une notion de plus en plus populaire de communauté de pratique (CoP), utilisée pour désigner les processus d'apprentissage dans des groupes de pairs, fonctionnant sur un mode informel, où l'apprentissage est le co-produit du travail et non la finalité. Ce sont les apports bénéfiques de cette notion que tentent de mettre à profit aujourd'hui le monde du travail et les organisations. Depuis les années deux mille, l'arrivée d'Internet et l'usage des technologies de l'information et de la communication ont modifié profondément les façons d'échanger de l'information, de communiquer et de collaborer dans les entreprises. Nous réalisons de plus en plus l'apport de ces technologies en ce qui concerne la collaboration et l'apprentissage, notamment au travail. C'est dans ce contexte, selon Mounoud et *al* (2008), que des CoP émergent spontanément ou de façon volontariste dans les entreprises. Ces communautés regroupent des praticiens qui ne sont aucunement caractérisés par un organigramme ou une structure hiérarchique. Ils se réunissent pour discuter, échanger de l'information, débattre, résoudre des problèmes, et chemin faisant, ils font progresser leurs méthodes, leurs pratiques. En somme, ils apprennent. Dans la mesure où des personnes animatrices interviennent dans nombre de CoP¹ (Mounoud et *al*, 2008 ; Snoeck, 2010 ; Poinot et *al*, 2010 ; Daunais et *al*, 2010 ; Denis, 2013), je souhaite, dans le cadre de ma recherche, appréhender leur rôle dans les apprentissages, tant en termes de soutien individuel que collectif. Quelles actions mettent-ils en œuvre ? Quels en

¹ Pour s'en rendre compte, une recherche sur Internet avec les termes « animateur » et « communautés de pratique » flèche vers de nombreux articles institutionnels, de blog ou de presse professionnelle, comme par exemple : « Animer une communauté de pratique ». Visible à l'adresse : <http://www.idnum.fr/methodoc/animer-une-communaute-de-pratique> [consulté le 14/07/2012], « Communautés de pratique : 7 problématiques d'animation et leurs réponses techniques ». Visible à l'adresse : <http://www.collaboratif-info.fr/tendance/7-problematiques-danimation-et-leurs-reponses-techniques> [consulté le 03/03/2011], « Expertise RH : Les communautés de pratique » : http://www.mycreditagricole.jobs/wp-content/uploads/2013/02/Livre-blanc_Travail-collaboratif-vf.pdf [consulté le 07/11/2012].

sont les effets ? Ces questions méritent de s'y attarder. C'est pourquoi, je propose dans ce chapitre une approche historique des communautés de pratique et du rôle des animateurs, ainsi qu'un état des recherches dans ce domaine. Je convoquerai également les théories susceptibles d'éclairer les processus à l'œuvre dans les communautés de pratique, au sein des organisations et, *a fortiori* à distance.

1. Apprendre autrement

Peut-on séparer l'apprentissage des situations dans lesquelles il doit être utilisé ? Cette question peut sembler naïve mais elle résume la problématique fondamentale qui a conduit un groupe de chercheurs américains à interroger puis à défendre l'importance du contexte dans l'apprentissage, leur hypothèse centrale étant que l'apprentissage est avant tout un processus de participation à des pratiques sociales, à des « communautés de pratique ». Ils développent une perspective théorique qui tente de comprendre l'acquisition d'un savoir, quel qu'il soit, non plus sous l'angle d'une construction cognitive, mais comme un mode d'appartenance à des groupes sociaux. Pour eux, apprendre n'est pas le passage d'une connaissance déclarative à une connaissance procédurale ni une question de transfert, pas plus qu'un procédé de traitement de l'information. C'est avant tout une façon de participer à des pratiques sociales, un mode d'appartenance à une communauté, un processus de construction identitaire, une expérience de vie dans le monde imprégnée de significations.

C'est à travers les théories dites de « l'apprentissage situé » (*situated learning*) et, plus précisément, la théorie des communautés de pratique (*communities of practice*) développée par Jean Lave et Etienne Wenger que seront formalisés les phénomènes d'apprentissage à l'œuvre chez des personnes ordinaires (*just plain folks*) lors de leurs activités quotidiennes (au travail, à la maison...), c'est-à-dire en dehors de l'école ou de toute structure formative ou éducative formelle. Utilisé de façon intuitive et pour la première fois en 1991, le terme de communauté de pratique a d'abord servi à désigner des groupes sociaux divers (apprentis tailleurs, sages-femmes, alcooliques anonymes,...) qui mettaient en place dans leur organisation des espaces, des temps et des rencontres réservées à l'intégration et la transmission de savoirs. Mais cette notion deviendra centrale dans la théorie de l'apprentissage dit « situé », situé non seulement dans le temps et dans l'espace mais aussi historiquement, culturellement, socialement. Elle sera employée d'abord comme descripteur pour expliquer les processus d'apprentissage, de formation de sens et d'identité dans une communauté, puis deviendra finalement une théorie sociale de l'apprentissage qui contiendra l'ensemble des phénomènes observés « en situation » lors de la participation à des communautés de pratique.

Lave et Wenger sont les fondateurs de la théorie l'apprentissage situé. Leurs travaux connaissent depuis quelques années un succès grandissant aussi bien dans le champ de la recherche que dans le champ professionnel de la formation des adultes, de la gestion des

savoirs et des organisations en entreprise (Berry, 2008). Le développement de cette théorie s'illustre à travers quatre textes qui font aujourd'hui référence :

- *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, ouvrage co-écrit par Jean Lave et Etienne Wenger, paru en 1991 ;
- *Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation*, article de Brown et Duguid publié la même année;
- *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, écrit par Etienne Wenger, paru en 1998 et traduit en français en 2005 sous le titre : *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité* ;
- *Cultivating communities of practice*, co-écrit par Etienne Wenger, Richard McDermott et William Snyder, paru en 2002.

Parmi cet ensemble d'ouvrages, les trois premiers se distinguent car ils offrent clairement une perspective théorique et scientifique sur la question de l'apprentissage. Les deux premiers textes constituent le fondement théorique, le troisième la référence où Wenger parvient à modéliser le concept de communauté de pratiques tout en l'enrichissant et le développant sur le plan théorique. Quant au dernier, il se veut plus pragmatique et s'adresse à un public issu du monde de l'entreprise à qui il propose des moyens pour opérationnaliser la théorie (« 7 principes pour cultiver sa CoP »), la destinant à devenir un outil de gestion et de formation. Par ailleurs, Wenger est devenu consultant au service des organisations et ne semble plus travailler directement ni avec le centre de recherche dont il est issu, ni avec Jean Lave qui poursuit toujours ses travaux sur l'apprentissage situé.

Depuis les ouvrages de Wenger, on trouve des travaux scientifiques qui tentent de développer, affiner et discuter scientifiquement cette théorie ou qui l'emploient simplement pour analyser le caractère situé (*situativity*), construit et local de l'apprentissage. Mais ce qui est maintenant publié relève principalement d'une littérature « managériale » ou en direction de la formation professionnelle (ibid., 2008; Brougère, 2008).

2. Approche des communautés de pratique

Je propose d'aborder les communautés de pratique, non pas directement en analysant les textes de référence qui fondent la théorie existante, mais en me reportant d'abord à différents auteurs qui me permettent d'obtenir différents points de vue afin de rendre compte de la compréhension globale de ce sujet.

2.1. Une définition difficile

Il semble difficile de décrire simplement une communauté de pratique et les difficultés à trouver une définition précise ou consensuelle chez les auteurs sont révélatrices des débats entourant tour à tour les termes de communauté et de pratique ainsi que leur association, si bien que trouver une définition convenable à laquelle tout le monde adhère n'est pas tâche aisée, d'autant plus que les définitions sont nombreuses et changent au fil du temps (Preece et Maloney-Krichmar, 2003). À titre d'exemple, il a été identifié au moins 125 définitions sociologiques du terme communauté en 1979 (Dillenbourg, 2003). C'est pourquoi, selon moi, définir de façon concise ce qu'est une CoP semble délicat et éventuellement vain, d'autant que « les communautés de pratique sont aussi diverses que les circonstances qui les ont vu naître » (Wenger et Snyder, 2000, p. 141). D'ailleurs Wenger précise que « la notion de CoP est plus une question qu'une réponse » et doit être envisagée en tant que perspective théorique, de cadre conceptuel, pour s'interroger sur ce qui fait, par exemple, une communauté de pratique. Ainsi, une école ou une famille est-elle une CoP ? Quelles sont les pratiques ? Qui participe ? Qui décide ? Où sont les discontinuités ? Qui possède des appartenances multiples ? Il s'agit davantage, pour lui, de lier une théorie de l'apprentissage à une théorie sociale (autour des notions de pratique, identité, communauté, pouvoir, institution, etc.), les deux se nourrissant mutuellement (Wenger, 2008, p.180).

Cependant, la pluralité des auteurs et des écrits à ce sujet nous permet de dessiner les contours de cette notion à partir de deux définitions successives provenant de Wenger qui est l'auteur le plus cité, notamment dans les travaux qui cherchent à approfondir clairement la définition :

« Une communauté de pratique est un ensemble de relations entre les personnes, l'activité, et le monde, au fil du temps et en relation avec d'autres communautés de pratique, tangentes ou se recouvrant [...]. La structure sociale de cette pratique, ses relations de pouvoir, et ses conditions pour la légitimité définissent les possibilités d'apprentissage » (Lave et Wenger, 1991, p.98) ;

« C'est un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre des uns et des autres. Ils sont tenus ensemble par un intérêt

commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble un ensemble de bonnes pratiques » (Wenger, Dermott et Snyder 2002).

Nous voyons à travers ces deux premières définitions, un glissement de la notion vers davantage de pragmatisme.

2.2. Quelques caractéristiques

Afin de mieux cerner ce que sont les communautés de pratique, je propose de les caractériser selon différents écrits.

Pour Johnson (2001), les communautés de pratique se distinguent des organisations traditionnelles et des situations d'apprentissage par (1) les différents niveaux d'expertise qui sont simultanément présents dans la communauté de pratique, (2) le mouvement des membres depuis la périphérie vers le centre qui symbolise la progression d'un novice vers un statut d'expert, ainsi que (3) des tâches et une communication authentiques (p.45). Les participants sont confrontés à des situations-problèmes complexes et authentiques, dans un contexte d'interdépendance sociale où ils négocient et partagent leurs buts. Pour participer et interagir, ils utilisent un certain nombre d'outils cognitifs (méthodes, processus, technologies...) et ils sont souvent soutenus par un « coach » ou un « facilitateur » (p.47).

Pour Dillenbourg *et al.*, (2003), « une communauté de pratique regroupe des employés d'une même organisation ou de plusieurs organisations qui collaborent en dehors des cadres établis par leur organisation » (p.5). Elle est libre, elle a une hiérarchie plate. Elle encourage la collaboration et la participation, favorise des formes de transmission de l'information qui sont contextualisées et ouvertes à l'interprétation collective. En cela, elle contraste avec la théorie des groupes qui sous-entend que les membres sont alignés sur l'organisation et liés à celle-ci, qu'ils sont soumis à des pratiques canoniques autour de tâches non définies par eux-mêmes (Brown et Duguid, 1991).

L'intensité des relations entre les membres d'une CoP est aussi un critère caractéristique qui la différencie d'autres formes communautaires (Preece et Maloney-Krichmar, 2003; Dillenbourg, 2003; Henri et Pudelko, 2006). La force et la nature du lien entre les personnes, mais aussi l'intentionnalité de rassemblement est forcément différente d'un groupe à l'autre, d'une communauté à l'autre. C'est pourquoi, nous pouvons distinguer d'un côté les groupes

formels (but commun, composition, grandeur et domaines d'expertise préétablis) et de l'autre les groupes d'amis (le plaisir d'être ensemble, sans objectifs précis ni conditions de participation). Dillenbourg (2003) utilise ces deux formes « extrêmes » de rassemblement pour constituer deux pôles opposés d'un continuum au centre duquel la communauté de pratique prend place et qui se caractérise par : une adhésion volontaire, le rôle des affinités personnelles, une intensité émotionnelle assez élevée, un intérêt partagé ou un but commun, une dimension fonctionnelle (ou utilitaire).

Par ailleurs, Dillenbourg (2003) fournit des caractéristiques supplémentaires intéressantes. Il précise qu'il existe une situation d'interdépendance entre les membres qui s'impliquent dans un but ou un intérêt commun qu'ils souhaitent acquérir ou partager. Celle-ci induit une dynamique sociale d'union et de partage qui fait naître une micro-culture à travers une expérience collective. C'est pour cela que « l'émergence d'une communauté doit coïncider avec un certain nombre de valeurs centrales qui doivent guider son développement : convivialité et culture, éducation, forte démocratie, santé et services humains, équité économique, opportunité et durabilité, et information et communication » (Preece et Maloney-Krichmar 2003, p.7). C'est dire autant de valeurs, de pratiques, de codes, de règles conversationnelles et de comportement, de rites qui lui permettent de développer son identité dans une organisation sociale relativement informelle, peu structurée et peu rigide. L'ouverture supposée des communautés de pratique leur confère une grande capacité d'accueil de nouveaux membres qui sont acceptés spontanément et invités à devenir membres à part entière par la voie de leur participation, provoquant ainsi une croissance graduelle de la communauté. Ceci s'opère dans une certaine limite, puisque les CoP n'ont pas une longévité infinie, leur construction peut être plus ou moins lente et implique des cycles ainsi qu'une certaine durée d'existence. Par ailleurs, la vie de ces communautés s'effectue dans un espace, voire un « territoire » où elles s'organisent afin de pouvoir interagir et partager.

Enfin, à qui s'interroge sur ce qui fait une CoP et sur les éléments qui permettraient de l'identifier en tant que telle, Wenger (2008) fournit une aide en proposant trois dimensions qui permettent de les repérer :

- une entreprise commune (*joint enterprise*), c'est-à-dire un sujet, un objet, sur lequel se focalise la communauté, qui est compris et continuellement renégocié par ses membres ;

- un engagement mutuel (*mutual engagement*) : tous les membres partagent leurs compétences et forment un réseau d'entraide fondé sur la réciprocité, la confiance et l'ouverture. Ils forment une entité sociale ;
- un répertoire partagé (*shared repertoire*) : des ressources communes qu'ont développées les membres au fil du temps (dispositifs, routines, artefacts, vocabulaire, styles, histoires, etc.).

Toutes ces caractéristiques fondamentales forment le creuset d'un apprentissage, issu de l'activité, des interactions humaines et de la culture de la communauté.

2.3. Un espace social d'apprentissage

Pour Viens (2006), les activités des membres d'une CoP ne constituent en aucun cas des activités de formation reconnues et formalisées : « leur objectif principal n'est pas l'apprentissage en soi mais le soutien à une pratique » (p.251). Nous comprenons que l'apprentissage est issu uniquement de la collaboration avec des pairs dans un système où la connaissance de la communauté vaut bien plus que la connaissance individuelle (Johnson, 2001). Il est évident que « le concept de CoP repose sur une conception sociale des apprentissages et sur l'importance fondamentale de la pratique. L'accent est alors porté sur les compétences comme l'agrégation de leurs connaissances et de leur expérience [...] mais également sur les significations portées à ces connaissances et sur les notions d'affiliation et d'identité, cruciales en formation » (Noël-Hureaux, 2008, p.103). L'apprentissage, le sens et l'identité émergent et s'élaborent par et dans la communauté. L'intégration et la participation des membres nécessitent qu'ils se conforment aux normes et aux valeurs de la communauté, mais en retour elle leur donne les moyens de l'influencer. C'est pourquoi, selon Dillenbourg (2003) « la construction d'une micro-culture et/ou l'intériorisation de celle-ci constituent le principal vecteur d'apprentissage : les membres de la communauté peuvent y acquérir un langage adapté aux objectifs spécifiques de la communauté, une manière d'appréhender les problèmes, des normes et des systèmes de valeurs... En d'autres termes, la construction de connaissances au sein d'une communauté va bien au-delà du simple échange d'informations ou de ressources entre membres » (p.7). La communauté devient en soi une expérience d'apprentissage et, en retour, la communauté humaine apprend à se comporter comme « un système social d'apprentissage » qui fournit des occasions d'apprendre par l'échange et la production de savoirs formels et non formels, constitutifs de la pratique (Langelier, 2005). Les

connaissances explicites côtoient ainsi les connaissances tacites², l'apprentissage émerge alors des activités, des interactions entre pairs et du processus d'acculturation des individus qui apprennent les modes de comportements, les modèles et les normes du groupe de façon à être acceptés et pouvoir y participer. L'apprentissage autonome des membres est rendu possible parce que « les communautés confèrent la responsabilité de la gestion du savoir à ceux qui en ont besoin, soit les praticiens qui appliquent ce savoir à l'exécution de leurs tâches » (ibid., p.8).

Dillenbourg (2003) livre quelques règles d'apprentissage d'une communauté :

- les échanges dans la communauté prennent souvent une forme narrative et ouverte (peu de questions/réponses fermées) ;
- les membres d'une communauté ont la capacité d'inférer l'information désirée de l'information donnée ;
- les individus co-construisent l'interprétation de leur expérience personnelle (*via* les interprétations multiples de la communauté) ;
- l'apprentissage se contextualise en prenant une forme plus narrative. L'information contextuelle s'exprime du point de vue de celui qui apprend et de ce qu'il a besoin d'apprendre, au moment opportun.

Selon le rapport de recherche de Laferrière *et al* (2004), toutes les communautés de pratique ne se valent pas face à l'apprentissage et toutes ne produisent pas les situations permettant à celui-ci de prendre place. Selon eux, l'apprentissage dans une CoP virtuelle est difficile, voire impossible à évaluer, sa détection relève de l'interprétation des chercheurs. Les auteurs ont repéré un certain nombre d'actions qu'il faut pouvoir observer parmi les participants pour juger de l'apparition d'un apprentissage :

- clarifier le sens d'une notion ;
- se doter d'un nouvel outil de travail ;

² Les deux types de connaissances sont distingués de la manière suivante depuis Michael Polanyi (1967) la connaissance explicite est une connaissance codifiée, qui peut être transmise dans un langage formel et structuré tandis que la connaissance tacite est une connaissance personnelle, qui réside dans la tête de l'individu et qui ne peut pas toujours être articulée sous forme codée. Cette dernière est implicite et fait appel à l'expérience et au savoir-faire de la personne qui la possède. Non tangible, elle peut être difficile, voire impossible à expliciter dans une forme exploitable par d'autres personnes.

- se donner une compréhension commune d'une procédure ;
- s'entendre sur les limites d'interprétation d'une norme ;
- se conformer à une nouvelle prescription légale ;
- convenir de l'application d'une directive.

À ces actions, ils ajoutent que « la production d'un texte ou d'un outil est un signe encore plus manifeste d'un résultat concret obtenu à la suite de la négociation de sens » (ibid., p.67), cette dernière étant au cœur du processus d'apprentissage et de la formation de la pratique, de sa culture. Enfin, Tremblay (2003) met en exergue un certain nombre de conditions pour que les activités aient lieu et que les apprentissages puissent se produire dans une communauté de pratique, même virtuelle :

- un engagement mutuel à l'égard de la tâche ou de la communauté (une entreprise conjointe) ;
- un répertoire partagé de ressources (un « bagage commun », un langage commun... notamment pour faciliter les échanges, éviter les incompréhensions ou les conflits) ;
- un « régime négocié de compétences » (une entente sur certaines règles de fonctionnement) ;
- l'importance de l'animateur ou du leader ;
- l'intérêt et la motivation des individus à travailler ensemble comme groupe ;
- le soutien et les ressources mises à disposition par l'organisation ;
- le soutien et la légitimité de la CoP par le supérieur immédiat ;
- une technologie simple accompagnée d'un soutien technique.

2.4. Pourquoi un tel succès ?

Depuis quelques années, et notamment depuis le développement de l'usage des TIC, les communautés de pratique connaissent un succès grandissant dans les entreprises parce que ce mode d'organisation s'accompagne de capacités de production et de gestion de connaissances importantes. Les entreprises se sont aperçues que les CoP ont la faculté de bâtir elles-mêmes des pratiques exemplaires et que ce mode de collaboration possède un potentiel d'innovation si important dans le contexte économique actuel, hyper compétitif, qu'elles sont devenues un élément stratégique de certaines organisations (Henri et Pudelko, 2006).

Par ailleurs, Bourhis et Tremblay (2004) rapportent que les entreprises s'intéressent depuis quelques années déjà à diverses formes de participation et à leurs impacts : le travail en équipe, l'apprentissage organisationnel et le travail collaboratif. Mais ce qui change dorénavant, c'est le regard que ces mêmes organisations portent sur l'apprentissage qui est devenu, pour elles, une source possible de gains de productivité, de motivation et de loyauté. Par exemple, la recherche de gains de productivité indirecte a conduit à mettre en œuvre des dispositifs de gestion des connaissances³ (*Knowledge Management* ou KM) qui sont considérés actuellement comme une modalité de formation dans les organisations apprenantes⁴. C'est à ce titre que les CoP sont devenues une forme de développement des connaissances qui est, cette fois-ci, davantage axée sur les individus et leurs échanges que sur la « gestion » par l'entreprise. Ainsi, « après le travail collaboratif et le travail en équipe, le recours aux CoP semble vouloir s'imposer comme une nouvelle modalité d'apprentissage, de développement des compétences collectives de l'apprentissage organisationnel ou de l'efficacité collective de l'organisation » (ibid., p.3). Les entreprises voient en elles un moyen de diffusion informelle de connaissances pertinentes, d'amélioration de l'innovation et de la productivité, ainsi qu'un renfort de la direction stratégique de l'organisation.

En dehors des aspects pragmatiques et d'une appropriation des travaux dans le domaine de la formation et de la gestion, la théorie des CoP est exploitée dans le champ de la recherche scientifique pour étudier les communautés :

« La proposition théorique de Wenger, qui se rattache à la théorie de l'apprentissage situé, est pertinente à l'étude de l'activité des communautés puisqu'elle adhère au principe qui veut que la cognition et l'apprentissage soient intégralement et de manière inséparable situés dans le quotidien. Elle envisage l'activité de la communauté comme une œuvre de connaissance qui se bâtit au jour le jour au fil d'expériences pratiques de situations réelles » (Henri et Pudenko, 2006, p.107).

³ Le *Knowledge Management* est un procédé de gestion des connaissances qui doit aider les organisations à rester compétitives. L'entreprise développe des processus permettant la production, la sauvegarde et la diffusion de ces connaissances au sein de son organisation. La compétence ou la connaissance sont approchées en termes de stock, d'enrichissement ou de capitalisation par exemple (Dalila et Henri, 2008).

⁴ Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés. L'évaluation fait partie des pratiques courantes, elle est reconnue comme source de connaissances. L'encadrement, fortement impliqué, s'attache à mettre en cohérence management de la formation et management des compétences (Ellul, 2001).

La modélisation des communautés de pratique proposée par Wenger offre ainsi un moyen de penser les communautés et constitue « un analyseur original qui pointe des aspects méconnus des dynamiques organisationnelles » (Vaast, 2002, p.8) et c'est bien à ce titre que Wenger présenta sa théorie en 1998.

3. Genèse de la théorie des communautés de pratique

3.1. Un courant né dans les années quatre-vingt-dix

Jean Lave est professeure d'éducation, anthropologue, auteure de *Cognition in practice* en 1988 où elle analyse l'usage des mathématiques dans la vie quotidienne chez des personnes ordinaires. Etienne Wenger est chercheur à l'institut Palo Alto pour la recherche sur l'apprentissage, auteur de *Artificial intelligence and Tutoring systems* en 1987, il travaille dans le domaine de l'intelligence artificielle et s'intéresse à la nature de la connaissance, de l'apprentissage et de la communication. Tous deux se rencontrent à l'Institute for Research on Learning de Palo Alto en Californie et collaborent étroitement avec des chercheurs du Palo Alto Research Center de la société Xerox. Ce groupe de chercheurs étudie les formes d'apprentissage traditionnelles non seulement en s'intéressant à la relation maître-apprenti, mais aussi en analysant la relation apprenant-apprenant qui introduit une forme sociale de l'apprentissage, « une triangulation maître-apprenti-groupe d'apprenant qui forme un curriculum vivant dans un monde social » (Wenger, 2008, p. 177). À partir de là, ils révisent la conception de l'apprentissage en se centrant « sur la personne dans son entièreté, et en pointant l'agent, l'activité et le monde comme mutuellement constitutifs » (Lave et Wenger, 1991, 4^e de couverture). Ils s'opposent à l'apprentissage vu comme une réception de connaissances formelles ou d'informations, c'est-à-dire au paradigme cognitiviste. Ils soulignent son caractère principalement social, selon eux, ignoré jusque-là dans les travaux. Pour eux, l'apprentissage est un processus de participation dans une communauté de pratique et les concepts qu'ils développent fournissent un moyen de comprendre les processus d'apprentissages qui prennent place au travail ou dans la vie quotidienne. Ils cherchent à comprendre davantage les processus à l'œuvre dans les situations d'apprentissages informels pour démontrer que les apprenants n'acquièrent pas seulement les « spécificités » de la pratique à travers « l'observation et l'imitation » (ibid., 1991). Pour Lave, la pratique sociale est la clé pour saisir la complexité actuelle de la pensée humaine telle qu'elle se produit dans la « vraie vie » (Lave, 1988 in Wenger, 2005) et son travail avec Wenger les conduiront à faire naître un courant, celui de l'apprentissage situé.

Les travaux de Lave et Wenger prennent appui sur différents auteurs pour développer leur théorie. Dans le domaine de la sociologie, ils s'inspirent des théories de Marx, Bourdieu et Giddens pour discuter de la participation dans une pratique sociale et souligner l'interdépendance relationnelle de l'agent avec le monde, l'activité, le sens, la cognition,

l'apprentissage et la savoir (Lave et Wenger, 1991). Tour à tour, ce sont les concepts de structure ou d'agentivité (*agency*)⁵, qui sont évoqués chez Giddens, d'habitus chez Bourdieu ou d'aliénation chez Marx. Dans un entretien (Berry, 2008), Wenger rapporte que leur notion de pratique « vient de Bourdieu et d'une tradition « néo-marxiste » marquée par l'anthropologie et par l'influence de la signification développée dans le symbolisme d'un groupe » (p.179). Pour lui, la notion d'habitus est intéressante pour parler « d'incorporation » de la culture et de l'identité dans une façon d'être et la notion d'aliénation de Marx lui semble appropriée pour argumenter contre la division de l'apprentissage et du contexte dans lequel celui-ci doit prendre place, montrant ainsi du doigt l'école traditionnelle. Parallèlement, il situe l'action humaine dans un mode structuré socialement sans qu'elle soit nécessairement déterminée par cette structure. Dans ses travaux, il souhaite placer son point de vue sur le groupe, entre l'agent (l'acteur au niveau micro) et la structure (l'organisation au niveau macro), pour montrer qu'il y a des structures intermédiaires formées par les gens (les communautés de pratique), auxquelles ceux-ci participent en tant qu'acteurs et qui servent d'endroit de négociations, de relations entre la structure et l'acteur, mais qui sont plus proches de l'acteur que des structures au niveau de la culture ou de la société. C'est ce que lui apporte la théorie de la structuration de Giddens dont il pointe le manque d'apport d'une théorie de l'apprentissage et qu'il souhaite combler avec les communautés de pratique. Pour comprendre les phénomènes observés, il convoque l'école russe avec Vygotsky ou Léontiev et leur approche historico-culturelle de l'apprentissage⁶, dans laquelle ils mettent l'accent sur la médiation opérée par les outils, les signes et la culture. C'est aussi à partir de la contribution de ces deux chercheurs que se développera la théorie de l'activité à laquelle ils font appel et qui a été développée par Engeström et Wertsch. Puis, comme il se confronte au cadre théorique de la psychologie cognitive classique qui cherche à comprendre les mécanismes intra-individuels et ce qui se passe « dans la tête », il se tourne vers l'écologie psychologique

⁵ « La notion d'agency, c'est non seulement la capacité d'agir, l'agir, mais avec la notion de signification et d'identité. Un robot agit, mais il n'a pas 'd'agency' (Wenger, 2008, p.180).

⁶ L'affiliation avec le socioconstructivisme de Vygotsky s'explique par sa perspective sociétale. Dans celle-ci, la Zone Proximale de Développement (ZPD) n'est pas seulement un processus intrapsychique vu comme une acquisition individuelle de la culture transmise mais un écart entre les actions journalières des individus et la forme historiquement nouvelle de l'activité sociale qui peut être collectivement produite comme une solution à la double injonction (*ou injonction contradictoire/paradoxe*) potentiellement incorporée dans... les actions journalières (Engeström, 1987, p.174 in Lave, 1991, p.48). Lave et Wenger se rapprochent de cette théorie qui intègre la structure sociale et la nature conflictuelle de la pratique sociale dans l'analyse : « Apprendre, penser, et savoir sont des relations parmi des personnes dans l'activité, et résultant d'un monde socialement et culturellement structuré. Ce monde est constitué socialement; d'un côté des formes objectives et des systèmes d'activité, de l'autre la compréhension subjective et intersubjective des agents. La connaissance est socialement médiée et ouverte » (ibid., p.50).

(*psychological ecology*) de Bateson et Gibson pour analyser « l'espace de vie » des acteurs (Béguin et Clot, 2004).

Sur le plan méthodologique, les démarches d'investigation mises en œuvre par ce groupe de scientifiques sont résolument qualitatives. Puisant dans une tradition ethnologique qui veut que la culture ne se comprend jamais mieux que de l'intérieur, à travers l'action et la pratique partagée, ils effectuent de nombreuses recherches de terrain et se servent des orientations développées en ethnométhodologie par Garfinkel pour chercher à comprendre les phénomènes observés. Ils effectuent soit des observations participantes, soit des études de cas approfondies à partir d'observations participantes et d'entretiens semi-directifs. Ainsi, des auteurs comme Orr ou Wenger suivent pendant un an une équipe de travail tandis que Lave travaille beaucoup à partir de données issues de recherches de terrain, notamment dans le domaine des ethnosciences et de l'apprentissage des mathématiques.

Cet ensemble théorique que j'ai présenté de façon rapide est incomplet. Le faisceau d'auteurs et de concepts qui entourent le paradigme de l'apprentissage situé me semble encore difficile à cerner sans faire un travail d'« archéologie » ou de « généalogie ». Néanmoins, s'il est loin d'être exhaustif, cet ensemble permet d'approcher les théories fondamentales sur lesquelles se sont appuyés les tenants de l'approche « située » qui a offert à Lave et Wenger un cadre et un niveau d'analyse qui semblent tout à fait adaptés pour l'étude des interactions et de l'apprentissage dans les communautés de praticiens.

3.2. De l'action située à l'apprentissage situé

J'en viens aux trois courants dont les apports ont largement contribué à l'élaboration de la théorie des CoP (Grisson, 2004, p.28).

Le courant de l'« action située » originelle s'enracine dans la tradition intellectuelle de l'« ethnométhodologie » de Garfinkel qui privilégie l'étude des « raisonnements sociologiques pratiques » des acteurs, ou ethnométhodes. L'ethnométhodologie conçoit la connaissance comme une construction locale (*situated*).

Le courant de l'« apprentissage situé » s'inscrit dans le prolongement du programme de recherche développé depuis plus d'un siècle par la psychologie interculturelle (Cole, 1996) s'interrogeant sur l'existence d'invariants cognitifs face à la diversité des situations culturelles.

Enfin, le courant de la « cognition distribuée » prend ses origines respectivement dans les problématiques de la sociologie de la connaissance et de l'école russe de psychologie (Vygotsky et Léontiev).

Mes lectures m'ont permis de distinguer un quatrième courant, celui de la cognition située. Grison comme Theureau (2004) l'intègrent dans le courant de l'action située pour le confondre alors que d'autres les distinguent dans les termes (Rogalski, 2004). Je préfère ici les dissocier pour rendre davantage compte des différentes lectures et mettre en exergue l'évolution de l'un par rapport à l'autre.

3.2.1. L'action située

L'hypothèse de l'action (ou cognition) située⁷ s'est imposée en 1987 avec l'ouvrage de Lucy Suchman intitulé : *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Anthropologue au Centre d'Étude du Langage et de l'Information chez Xerox, elle participe au développement d'une anthropologie cognitive des situations modernes de travail, de vie quotidienne et d'éducation avec des auteurs comme Cole, Scribner, Cicourel, Rogoff ou Lave (Theureau, 2004). Leurs études ethnométhodologiques montrent l'inadéquation de l'hypothèse et des notions cognitivistes et fournissent des descriptions empiriques d'activités humaines dans des situations diverses. L'hypothèse de « l'homme comme système symbolique de traitement de l'information » est fondée « sur la possibilité de séparer la cognition de la perception et de l'action et affirme que la cognition consiste en des opérations logiques sur des représentations symboliques implantées indifféremment dans un cerveau ou un ordinateur » (ibid., p.14). Pour Suchman (1987), les plans symboliques que semble suivre une action, qu'ils soient séquentiels ou hiérarchiques, ne sont qu'une illusion rétrospective : nous croyons que les descriptions que nous effectuons de nos actions, qui nous apparaissent comme des récits suivant un plan, rendent compte de la production (ou genèse) de ces actions (Theureau, 2004; Grison, 2004). Suchman revendique le caractère essentiellement opportuniste de l'action humaine, ce qui lui permet de contredire les cognitivistes pour qui la représentation du problème précède la planification de l'action, et celle-ci l'exécution puis le contrôle. Le cadre théorique de l'action située (puis de la cognition située) met en cause ces modèles, et pose que les processus mentaux ne peuvent être isolés du

⁷ « la situation d'une action peut être définie comme l'ensemble des ressources disponibles pour véhiculer la signification de mes actions et interpréter celles d'autrui » (Suchmann, 1987, p.118).

contexte de l'action, lequel est nécessairement social et supporté par l'indexicalité⁸ du langage. Les plans sont une rationalisation *a posteriori*, alors que l'action quotidienne est essentiellement opportuniste. Il n'est donc pas nécessaire de postuler des représentations symboliques « dans la tête » de l'individu connaissant et agissant (Rogalski, 2004, p.105).

Suchman appuie sa théorie par l'étude de matériaux ethnographiques destinés à recueillir les interactions de réparateurs avec une photocopieuse Xerox équipée d'un système d'aide qui fournit des instructions de maintenance et de diagnostic que sont censées exécuter les personnes qui la manipulent. Elle repère dans les conversations et les interactions chez des réparateurs constitués en binôme une recherche continue de signification dans le processus de réparation. Plutôt qu'exécuter les instructions fournies par la machine, ils instaurent un dialogue entre eux et la machine, visant à interpréter le comportement de la machine et à construire de la signification, si bien que le système d'aide embarqué (le plan) devient une ressource interprétative supplémentaire parmi d'autres. Ils ne se demandent pas comme le plan le prévoit : « par quoi je commence, et qu'est-ce que je dois faire ensuite ? » mais plutôt : « qu'est-ce qui se passe ? ». Loin de suivre la procédure, l'utilisateur réinterprète la situation dynamiquement et cherche à produire du sens plutôt que simplement l'exécuter. Étant dans une boucle réciproque d'interprétation, il utilise les instructions pour faire sens de l'environnement, et l'environnement pour faire sens des instructions. La procédure (ou plan) devient un modèle heuristique, un aide-mémoire (Theureau, 2004).

Avec l'action située, Suchman montre que l'action se nourrit de significations et qu'elle a besoin de prendre en compte le contexte auquel elle est liée à travers les artefacts culturels et les objets. L'épisode du photocopieur a aussi permis d'observer la construction culturelle de significations extrêmement situées puisque localisées et réduites à un endroit, à une machine et deux réparateurs. Lave et Wenger (1991) résument ce courant de la façon suivante :

« L'activité située est une perspective théorique générale qui se réclame du caractère relationnel du savoir et de l'apprentissage, du caractère négocié de la signification et de la nature engagée de l'activité d'apprentissage. L'apprenant n'est plus vu comme un récepteur de savoirs formels. L'agent, l'activité et le monde se constituent mutuellement. La notion d'activité située apparaît comme un concept transitionnel, un pont, entre les attentions portées sur les processus cognitifs et les pratiques sociales » (p.34).

⁸ L'indexicalité, au sens élargi de l'ethno-méthodologie (Garfinkel, 1967), désigne le fait que toute expression change de sens selon l'énonciateur et la situation (Rogalski, 2004).

3.2.2. La cognition située

La cognition située (*situated cognition*) s'inscrit profondément dans le courant de l'activité située et parfois ces termes sont employés indifféremment l'un pour l'autre. Pour moi, elle constitue un pont entre l'action située et l'apprentissage situé. Elle est représentée par des psychologues interculturels⁹ comme Cole, Carraher, Lave, Rogoff qui travaillent sur des études de cas ethniques tels que les apprentis-tailleurs du Libéria, les vendeurs de rue de Recife ou encore l'arithmétique des ménagères (au supermarché, lors de réunions Weight Watchers). Ils mettent au jour des procédures cognitives complexes dans les pratiques quotidiennes et les difficultés de les reproduire dans un autre contexte. Ils pointent les difficultés à utiliser les stratégies apprises à l'école dans des situations authentiques. Ils soutiennent que la cognition est contextualisée, qu'elle est le produit d'une activité, d'un contexte, d'une culture dans laquelle elle se développe et est utilisée (Brown et *al.*, 1989). Ils parviennent ainsi à montrer que la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe et Lave ira jusqu'à ne plus considérer l'école comme le modèle mais comme une situation culturelle parmi d'autres (Brougères, 2008). Le fossé qui existe entre ce qui est appris à l'école et ce qui est utilisé dans une situation authentique serait le produit de la structure et des pratiques scolaires en situation, ce qui expliquerait les différences entre ce qui est appris et ce qui est utilisé, entre la théorie et la pratique, entre le « *know what* » et le « *know how* » (Brown et *al.*, 1989).

Très clairement, la situation est présentée comme co-productrice de savoirs. Les auteurs s'appuient sur des travaux, comme par exemple l'enseignement du vocabulaire (de Miller et Gildea en 1987) où l'apprentissage de mots à partir de définitions du dictionnaire et de quelques phrases modèles a été comparé en situation et à l'école. Il ressort que les mots sont nettement mieux mémorisés et compris lorsqu'ils sont utilisés dans l'action, où ils prennent un sens approprié. Ils pensent que les constituants du savoir indexicalisent (*index*) le monde comme le langage, et sont ainsi indissolublement un produit de l'activité et des contextes dans lesquels ils prennent place. C'est pourquoi, les concepts évoluent à chaque nouvelle situation, négociation ou activité. Selon Brown et *al* (1989), « ils sont à la fois situés et progressivement développés à travers l'activité » (p.33). Cette réflexion se prolonge avec l'apprentissage des outils dont l'usage est déterminé en partie par la communauté. Par exemple, charpentiers et

⁹ La psychologie culturelle est un champ de la psychologie qui défend l'idée que la culture et l'esprit (*mind*) sont inséparables. Il n'y aurait pas de lois universelles sur la façon dont l'esprit fonctionne et les théories psychologiques qui naissent dans une culture seraient d'application limitée dans une autre culture.

ébénistes utilisent les ciseaux à bois différemment, ce qui leur permet de conclure que « activité, concept et culture sont interdépendants. Aucun ne peut être totalement compris sans les deux autres. L'apprentissage doit les mêler tous les trois » (ibid., p.33). Apprendre devient finalement un processus d'acculturation qui permet de s'imprégner du métier, de mieux comprendre l'activité, de se conformer aux croyances et d'adapter un comportement adapté au groupe (imitation, jargon...).

Brown et *al.* proposent le compagnonnage cognitif comme nouvelle méthode d'enseignement, en somme un enseignement contextualisé : « Les méthodes du compagnonnage cognitif tentent « d'acculturer » l'élève dans des pratiques authentiques à travers des activités et des interactions sociales similaires à celles – si efficaces, à l'évidence – en usage dans l'apprentissage d'un métier » (ibid., p.37). Leur idée est de faire apprendre par exemple le métier de mathématicien et non les mathématiques à partir de situations familières. Les concepts sont alors abordés à partir de - et par - l'activité authentique dans un format collaboratif où l'interaction sociale et la circulation des récits sont encouragées. La difficulté de l'enseignant serait, en ce cas, de déterminer ce qui devrait rester implicite alors que l'enseignement a tendance à tout rendre explicite, ce qui conduirait à devoir l'enseigner plutôt que simplement l'utiliser dans l'acte d'apprendre.

3.2.3. La cognition distribuée

Parallèlement aux débats cognitivistes et situationnistes, le courant de la cognition distribuée se développe à partir du domaine de l'intelligence artificielle avec des travaux sur les interfaces homme-machine (IHM) et les artefacts qui intègrent des connaissances (artefacts cognitifs). Il s'intéresse à la structure des connaissances (aux représentations) et à leur transformation. L'objet d'étude ne se trouve plus uniquement dans la tête des sujets mais aussi dans les interactions avec les objets et les sujets. Le système cognitif se compose dans ce cas d'individus et d'artefacts cognitifs, la connaissance n'est plus seulement individuelle mais elle est répartie socialement et matériellement.

Selon Grison (2004), ce courant prend ses origines respectivement dans les problématiques de la sociologie de la connaissance et de l'école russe de psychologie (Vygotsky et Léontiev). La notion d'artefact cognitif provient de la notion d'instrument psychologique de Vygotsky, puis de Léontiev, pour qui l'écriture, les algorithmes de calcul, les abaques, etc., sont des instruments qui amplifient la cognition individuelle, à la différence que les artefacts ne sont plus considérés seulement comme des « amplificateurs » de la cognition, mais aussi comme des réorganiseurs des fonctions mentales. La culture est conçue ici « comme un système »

discrétionnaire », de collecte, de stockage, de traitement et de récupération des connaissances, formé par le réseau des systèmes cognitifs individuels et des artefacts. Les systèmes de cognition collective constituent alors les unités d'analyse, dont il s'agit de comprendre le fonctionnement d'ensemble » (ibid. p.31).

Pea et Hutchins sont les représentants de cette approche. Le livre de Hutchins, *Cognition in the Wild* (1995), constitue une référence (Grisson, 2004; Beguin et Clot, 2004). Il étudie l'activité de deux pilotes dans un cockpit d'avion de ligne, qui sert d'exemple d'un système cognitif distribué. Les artefacts matériels proposés aux pilotes et les informations orales échangées entre eux leur permettent d'organiser l'action à venir et transforment le fonctionnement du système cognitif entier, démontrant que la structure de la cognition est largement distribuée à travers l'environnement social et physique.

3.2.4. L'apprentissage situé

L'apprentissage situé s'inscrit dans le courant de l'action située et se fonde dans le courant de la cognition située avec lequel il est parfois confondu, volontairement ou involontairement. Très souvent d'ailleurs, « cognition située » est employé comme « chapeau » de l'ensemble de ces théories dites situées pour des raisons pratiques, tant il est vrai que les frontières sont minces et parfois inexistantes dans la littérature. Pour preuve, le courant de l'apprentissage situé prend racine aussi dans le champ de la psychologie interculturelle (avec Cole) qui s'interroge sur l'existence d'invariants cognitifs face à la diversité des situations culturelles (Grisson, 2004), et ses représentants sont pour ainsi dire les mêmes que précédemment (Lave, Rogoff, Brown, Duguid, Greenfield, Wenger...). La différence est que, dorénavant, les recherches s'inscrivent dans le champ de l'apprentissage. Rogalski (2004) résume la genèse de l'apprentissage situé de cette façon :

« L'apprentissage situé est d'abord né - schématiquement dit - de la rencontre entre le cadre proposé par la cognition située et des données de recherche sur des pratiques quotidiennes, tout particulièrement dans des domaines usant de connaissances mathématiques élémentaires. Les études de référence sont, en effet, d'une part, en psychologie de l'enseignement des mathématiques, celles de Carraher et *al.* sur l'arithmétique des enfants vendeurs des rues (Carraher, Carraher & Schliemman, 1985), et d'autre part, en ethnologie, les travaux de Cole sur l'ethnomathématique - qui seront suivis par une élaboration d'une théorie de psychologie culturelle (Cole, 1996) - et la référence que constitue l'ouvrage de Lave (1988) » (p.110).

Au cœur de cette théorie réside encore l'interprétation des difficultés dans le transfert des connaissances « apprises » à l'action. L'apprentissage situé pose que la situation est une

composante intégrale de la connaissance qui se développe, et considère que, par conséquent, la présentation de connaissances décontextualisées dans l'enseignement est vouée à l'échec en terme d'efficacité pratique (Brown et Duguid, 1989, explicitent cette théorie). À partir d'études de cas, Lave et Wenger rejettent les modèles de transfert parce qu'ils isolent la connaissance de la pratique. Ils développent une vision de l'apprentissage en tant que construction sociale, reléguant la connaissance uniquement dans les contextes dans lesquels elle a un sens (Brown et Duguid, 1991). Lave, co-inventrice de la notion de communauté de pratique avec Etienne Wenger (1991), va jusqu'à abolir les distinctions entre apprendre et faire, identité sociale et connaissance, éducation et occupation, forme et contenu, à tel point qu'elle propose de transformer la classe en une communauté de pratique où l'enseignement serait ce qui rend accessibles des ressources aux communautés d'apprenants. C'est ce qui permettrait aux élèves de changer leurs identités, de transformer leur participation, ce qui serait vrai également pour les enseignants (Brogère, 2008, p.56). Pour Wenger (2008), l'école doit donner davantage de sens à ce qui est fait :

« Ce n'est pas simplement une accumulation de connaissances, cela doit être une trajectoire vécue où la participation à des pratiques ouvre une fenêtre sur le sens que ces choses ont (donner du sens aux mathématiques par exemple, une expérience différente en lien avec leur histoire et le monde qui les entoure, les « utilisateurs »...). Il faudrait que l'école ose aussi plonger dans le paradoxe de l'informel (les communautés) et du formel (la demande institutionnelle). Le modèle industriel des écoles fait qu'on apprend un peu mécaniquement sans comprendre quelles sont les communautés où ces connaissances ont un sens » (pp 185-187).

Les communautés de pratique s'ancrent dans l'apprentissage situé afin de constituer un cadre théorique qui permette de comprendre les processus d'apprentissage. S'appuyant sur des théories interactionnistes, Lave et Wenger appréhendent l'apprentissage comme un processus de socialisation principalement déterminé par les modes de participation construits au sein de groupes sociaux appelés communautés de pratique. La position du participant dans la CoP, d'abord « périphérique », puis à part entière (*full*)¹⁰ contribue à déterminer et structurer le sens des actions, permettant au nouveau membre de passer du statut d'apprenti à celui d'expert ou de personne reconnue au sein de la CoP (Ulmann, 2008).

¹⁰ La pleine participation (*full participation*) réfère à un domaine circonscrit de connaissances ou de pratiques collectives pour lesquelles il pourrait y avoir des degrés mesurables « d'acquisition » pour un nouveau venu. Elle implique la maîtrise du métier.

Ainsi, les communautés de pratique sont un moyen d'expliquer les processus à l'œuvre dans le champ de l'apprentissage situé. Je vais approfondir cette approche de l'apprentissage proposée par Lave et Wenger en analysant leur proposition dans les trois principaux textes qui servent de référence aujourd'hui et qui constituent leur théorie sociale de l'apprentissage.

3.3. 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation.*

L'ouvrage propose une théorie sociale de l'apprentissage conçu comme une participation à des pratiques. Cette théorie de la pratique sociale « met l'accent sur l'interdépendance entre l'agent et le monde, l'activité, la signification, la cognition, l'apprentissage et la connaissance » (Lave et Wenger, 1991, p.50). L'apprentissage est révélé par un processus de « participation périphérique légitime » (PPL) dans des activités définies par leurs dimensions sociale et culturelle. La participation périphérique légitime est présentée ainsi :

« L'apprentissage en tant qu'activité située a comme caractéristique définitionnelle centrale un processus que nous appelons participation légitime périphérique. Par cela, nous voulons attirer l'attention sur le point que les apprenants participent inévitablement à des communautés de praticiens et que la maîtrise de la connaissance et des habiletés requière du nouveau venu qu'il se déplace vers la participation pleine dans la pratique socioculturelle de la communauté [...]. Cela concerne le processus par lequel les nouveaux venus deviennent partie prenante de la communauté de pratique » (p.29).

L'apprentissage résulte alors de l'implication de la personne qui cherche à devenir un membre, un participant, à s'intégrer et prendre part à la pratique collective. Ici encore, la notion de contexte est centrale dans la théorie et les auteurs rejettent l'idée d'un apprentissage vu comme un processus dans l'esprit de l'apprenant. L'apprentissage est un aspect intégral et inséparable de la pratique sociale. Il est donc situé historiquement, culturellement, socialement et dépasse le concept du « *learning by doing* », centré sur la tâche (ibid., p.31).

Afin de soutenir leurs propos, les auteurs s'appuient sur cinq études ethnographiques dans lesquelles ils analysent les interactions entre expérimentés et nouveaux :

- l'apprentissage du métier de tailleur¹¹ au Libéria : dans cette communauté, l'entrée et le départ de l'apprentissage sont formels. Le maître et sa pratique journalière servent de

¹¹ C'est avec cette étude, dès 1977, que Lave s'aperçoit qu'il est difficile de séparer les circonstances historiques et culturelles dans lesquelles l'apprentissage prend place : « Comme l'arithmétique des tailleurs, l'arithmétique apprise à l'école est un système fonctionnel au sein duquel certains types de problèmes sont familiers et aisément résolus et d'autres non » (Lave, 1977, p.180 in Brougère, 2008, p.50).

curriculum pour les apprentis. On y observe notamment que l'apprentissage ne suit pas le processus de création d'un habit (dessin, découpe, couture...), c'est même l'inverse. Chaque étape donne l'opportunité de voir comment l'étape précédente contribue à celle en cours ;

- l'apprentissage du métier de sage-femme maya de mère en fille : il se fait sans enseignement et sans organisation formelle, loin des pratiques que tentent d'imposer les institutions, ce qui préserve la santé des femmes qui accouchent dans des conditions d'hygiène occultées par les méthodes gouvernementales.

- l'apprentissage des quartiers-maîtres dans la marine : chacun passe par six positions, la maîtrise d'une position autorisant le passage à la suivante. Dans ce cas, pour progresser, il doit coopérer à certaines activités avec des pairs plus expérimentés. Les relations entre le flux d'information dans une tâche pivot et les trajectoires des personnes à travers différentes formes de participation démontrent l'importance de l'accès à des ressources d'apprentissage ;

- l'apprentissage des bouchers : il est qualifié de pauvre car les apprentis se spécialisent dans une tâche routinière pour augmenter les profits. Il existe peu d'échanges avec les pairs, d'autant que le cloisonnement spatial empêche l'observation et les interactions. Ils ont un accès difficile à des activités variées qui seraient autant de ressources d'apprentissage. Leur légitimité n'est pas acquise, les apprentis sont plus appréhendés comme des novices à instruire que des participants. De plus, leurs cours sont en décalage avec ce qu'ils devraient faire sur le terrain ;

- l'apprentissage des alcooliques anonymes : à travers un processus constitué de douze étapes à franchir, les personnes peuvent se déplacer de la périphérie vers la pleine participation. À chaque étape, leur statut et la définition de l'alcoolisme sont négociés en groupe à travers leurs récits.

La notion de PPL est proposée, à la fois, comme un processus d'apprentissage qui permet de passer d'une participation périphérique à une participation pleine, et comme descripteur de l'engagement dans une pratique sociale dont l'apprentissage est une nécessité et un constituant intégral. Elle représente un point de vue analytique sur l'apprentissage, une façon de le comprendre et constitue un véritable point de rencontre des théories de l'activité, de la production et de la reproduction (Lave et Wenger, 1991, p.47). Les auteurs soulignent par ce biais leur intention de déplacer le point de vue analytique de l'individu qui étudie vers la participation au monde social, du concept du processus cognitif vers la pratique sociale. Ils

cherchent clairement à montrer que l'apprentissage est indissociable des circonstances historiques, culturelles et sociales.

C'est aussi dans cet ouvrage qu'apparaîtra pour la première fois le terme « communauté de pratique », défini comme « un ensemble de relations entre des personnes, une activité et le monde, à travers le temps et en relation avec d'autres communautés de pratiques qui sont tangentes ou se chevauchent [...]. La structure sociale de cette pratique, ses relations de pouvoir, et ses conditions pour la légitimité définissent les possibilités d'apprentissage » (ibid., p.98), la pratique de la communauté créant un curriculum d'apprentissage¹² pour le nouveau venu. Mais il est bien précisé que « les communautés de pratique ne sont encore qu'une notion intuitive qui demanderait un traitement plus rigoureux. En particulier les relations inégales de pouvoir doivent être intégrées plus systématiquement dans notre analyse » (ibid., p.42).

Leur proposition théorique d'apprentissage s'articule autour de trois axes :

- la participation, c'est-à-dire le mode d'engagement et d'investissement des membres dans la pratique, défini à la fois par le participant et la place que lui laisse la communauté ;
- la périphérie, qui réfère à une localisation dans un monde social ;
- la légitimité, c'est-à-dire la reconnaissance des membres et l'accès à la pratique. Elle fournit des opportunités de s'engager.

La participation est toujours située, fondée sur la (re)négociation de sens dans le monde. À travers elle, la compréhension et l'expérience sont en constante interaction, constitutives l'une de l'autre. Les personnes, les actions, et le monde sont impliqués dans toute la pensée, le discours, le savoir, et l'apprentissage. Les auteurs proposent de ne pas faire apprendre par mimétisme ou par acquisition de la connaissance transmise par instruction. Ils suggèrent que l'apprentissage provient plutôt d'une participation centripète dans le curriculum d'apprentissage (ibid., p.100) puisque changer de localisation et de perspectives fait partie des trajectoires d'apprentissage des participants, du développement de leur identité, et des formes d'adhésion (*forms of membership*) (Lave et Wenger, 1991, p.36). Si la périphéricité est

12 Lave et Wenger distinguent le curriculum d'apprentissage qui est essentiellement situé, constitué d'opportunités situées, tel un champ de ressources d'apprentissage dans la pratique quotidienne du point de vue de l'apprenant tandis que le curriculum d'enseignement est construit pour l'instruction des apprenants.

légitimée, elle implique une forme de participation qui occasionne l'apprentissage par acculturation, à la fois en absorbant la pratique culturelle et en étant absorbé par elle. Les apprentis prennent alors connaissance des personnes impliquées, de leur façon de faire et d'être, de ce que les autres apprentis font et de ce que les apprenants ont besoin de savoir pour devenir des praticiens à part entière : « cela inclut une compréhension progressive de comment, quand, et à propos de quoi les plus anciens collaborent; rentrent en contact et interagissent, ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, respectent et admirent » (ibid., p.95). La légitimité structure et facilite les accès à l'information, à la communauté, aux ressources matérielles, la communauté de pratique devient alors une ressource d'apprentissage qui fournit des occasions d'échanger entre pairs, d'expérimenter, d'incorporer les pratiques socio-culturelles. Ce processus implique d'apprendre à parler (et à se taire) de la même manière que les participants à part entière (*full participants*) (ibid., p.105). L'apprentissage est ici soutenu par les conversations et les histoires concernant des problèmes. Apprendre à raconter des histoires permet de devenir un participant légitime dans la communauté (comme, par exemple, les alcooliques anonymes, les réparateurs de photocopieur...). À ce propos, Lave et Wenger distinguent les expressions « parler de » et « parler dans ». Pour eux, parler dans la pratique inclut à la fois parler dans l'activité (par exemple, échanger de l'information nécessaire pour faire progresser l'activité) et parler de l'activité (des histoires, le folklore de la communauté...). Pour les nouveaux arrivants, le but n'est donc pas d'apprendre seulement à partir de ce qui est dit, mais aussi d'apprendre à parler afin de légitimer leur participation périphérique (ibid., p.109).

La PPL est aussi un processus de construction identitaire puisqu'elle implique de devenir une personne. Elle réfère en même temps au développement de l'identité dans la pratique et à la reproduction et la transformation des CoP. Elle est un pont entre les processus de changement d'identité et de changement de CoP (ibid., p.55), dans le sens où les nouveaux venus qui apprennent à devenir des membres à part entière, transforment à la fois la pratique par le regard nouveau qu'ils apportent, et contribuent au changement de générations. Les auteurs soulèvent une contradiction majeure entre la PPL considérée comme un moyen permettant le remplacement des générations et le déplacement dans ce même processus des « *full participants* » remplacés par les nouveaux devenus anciens. Nouveaux et anciens maintiennent un conflit d'identités et génèrent des points de vue concurrentiels sur la pratique et son développement. Les nouveaux sont pris dans un dilemme : s'engager dans la pratique existante et la développer au moment où ils commencent à créer leur propre identité. Il existerait ainsi des conflits dus à des relations de pouvoir, notamment parce que « chacun

menace la réalisation du destin de l'autre, tout comme il lui est essentiel » (p.115). Le mouvement des apprenants vers la participation pleine dans une CoP ne prend pas place dans un contexte statique, étant donné que le changement dû aux phénomènes de production et de reproduction est une propriété fondamentale des CoP.

De plus, la capacité de participer de façon « périphérique légitime » entraîne l'accès des participants aux espaces de pratiques matures, leurs contributions prennent de la valeur dans la pratique et cette valeur augmente à mesure que l'apprenti devient de plus en plus habile. Ce processus, considéré comme source de motivation par les auteurs, « n'implique pas seulement un plus grand engagement de temps, des efforts plus intenses, davantage de responsabilités dans la communauté et davantage de tâches difficiles et risquées, mais, plus significativement, une évolution croissante vers une identité de maître-praticien » (ibid., p.111).

La question de l'accès à la pratique est donc centrale : « Devenir un membre d'une CoP requiert l'accès à une large gamme d'activités, aux anciens, et les autres membres de la communauté; et à l'information, aux ressources, et à des opportunités de participer » (ibid., p.101). Ainsi, les participations impliquant l'usage de technologies sont significatives parce que ces dernières portent en elles une part substantielle du patrimoine de la pratique. L'apprentissage d'un artefact comporte un processus de décodage impliquant une forme de participation où la technologie joue une fonction de médiation : « Comprendre la technologie de la pratique est davantage qu'apprendre à utiliser l'outil ; c'est une façon de se connecter avec l'histoire de la pratique et de participer plus directement dans sa vie culturelle » (ibid., p.101). Lave et Wenger emploient la notion de transparence qui constitue pour eux l'organisation culturelle de l'accès et la façon dont l'usage des artefacts et leur signification interagissent pour devenir un processus d'apprentissage. La signification de l'objet doit être « visible » et c'est la façon d'organiser les activités qui rend leur sens visible, « *the black box can be opened, it can become a glass box* ».

Finalement, la légitimité et la problématique de l'accès soulèvent des questions à propos de l'organisation socioculturelle de l'espace où ont lieu les activités et la circulation de la connaissance. Elles interrogent la structure de l'accès des apprenants aux activités, et la transparence de la technologie, des relations sociales, et des formes d'activité. Elles questionnent la segmentation, la distribution, et la coordination de la participation au sein d'une communauté de pratique. Enfin, elles interpellent sur les conflits, les intérêts, les significations communes, les interprétations croisées et la motivation de tous les participants

vis-à-vis du changement de leur identité et de leur participation, de ce qui les attend, « en bref, au sujet de la structure des communautés de pratique et leur production et reproduction » (ibid., p.55). Par exemple, l'apprentissage peut être menacé par l'organisation technique des métiers et de leur contribution économique, à l'image des apprentis boucher. Ainsi, la paralysie de l'apprentissage peut être due à une immobilisation de la position, un enfermement dans la tâche, qui sont soit voulus (par sécurité, expertise...), soit subis (à cause de la productivité optimale du poste expérimenté) (Astier, 2008).

En résumé, Lave et Wenger proposent un apprentissage issu d'une participation à une pratique sociale, légitimée par les expérimentés qui ouvrent l'accès à leur pratique socio-culturelle. Leur concept de participation périphérique légitime offre l'intérêt d'offrir de multiples interconnexions générées avec les personnes, les activités, la savoir et le monde (Lave et Wenger, 1991, p.121), *a contrario* des approches cognitivistes et de l'enseignement traditionnel qui séparent l'apprentissage de l'ensemble des pratiques sociales. La PPL permet ainsi d'appréhender l'apprentissage dans l'expérience humaine :

- la personne est transformée en praticienne, le nouveau devient ancien, développe son identité en changeant ses connaissances, ses compétences et son discours ;
- le savoir est inhérent à l'évolution et la transformation des identités ; il est localisé dans les relations parmi les praticiens, leur pratique, les artefacts, et l'organisation sociale et l'économie politique des CoP ;
- le monde est constitué de pratiques sociales évoluant dans un processus de reproduction, de transformation et de changement.

3.4. 1991 : *Organisational learning and communities*

John Seely Brown et Paul Duguid, chercheurs au Xerox Palo Alto Research Center, popularisent la notion de communautés de pratique en 1991, notamment dans le domaine de la gestion en entreprise et auprès des organisations. Leur article vise à réunir le travail, l'apprentissage et l'innovation dans un seul concept, celui de pratique, car, pour eux, la pratique est essentielle à la compréhension du travail et de ses subtilités, et le rôle qu'elle joue conduira la pratique à se créer, *via* l'apprentissage, ou s'améliorer, *via* l'innovation (Brown et Duguid, 1991, p.40). En référence aux travaux ethnographiques de Julian Orr sur les

réparateurs de photocopieurs¹³, les auteurs montrent que recourir à la pratique adoptée par l'organisation (*canonical practice*) peut cacher la réalité des pratiques mises en œuvre par ses membres (*non-canonical practice*) et que ne pas prendre en compte ces réalités peut être déterminant pour le succès ou l'échec d'une organisation.

Brown et Duguid observent que les aides et les procédures de réparation mises à disposition des réparateurs par l'entreprise sont en dessous de la complexité des pratiques réelles dont elles ont été extraites et que l'entreprise commet l'erreur à la fois de croire que l'apport de la pratique se limite à une lecture aveugle d'instructions et de considérer comme déviante la pratique réelle des réparateurs car elle n'est pas identique à celle imaginée dans les manuels de l'organisation, les formations, etc. Sur le terrain, les réparateurs sont amenés à développer des pratiques sophistiquées, non canoniques, pour combler le fossé entre l'approche canonique de la société et les pratiques de travail qui garantissent le succès de leur activité et permettent à l'entreprise de fonctionner : « Si les réparateurs adhéraient à l'approche canonique, les services de l'entreprise seraient dans le chaos » (ibid., p.43). Il en va de même pour les programmes de formation qui sont pointés du doigt parce qu'ils suivent une approche similaire (*downskilling* ou *top down*), ce qui générerait une parfaite incompréhension :

« Les réparateurs les considèrent généralement inutiles. Ce qui entraîne un écart entre la société et ses réparateurs : la société assume que les réparateurs soient difficiles à former, peu coopératifs, et incompetents, tandis que les réparateurs voient les programmes de formation trop simplistes comme le reflet d'une faible estime de leur qualification et de leurs compétences. Ils reconnaissent la superficialité de la formation, parce qu'ils sont conscients de la complexité de la technologie et de ce qu'il faut pour la maintenir en fonctionnement. La société, bornée par sa foi implicite dans la formation formelle et la pratique canonique ainsi que son interprétation erronée du comportement des réparateurs, n'est pas en mesure d'apprécier les aspects de leur perspicacité. Les réparateurs doivent ainsi apprendre à comprendre les machines plus que leur employeur ne prévoit ou le permet, et ceci dans les conditions qu'écartent les programmes de formation » (Brown et Duguid, 1991, p.43).

Cet écart entre la pratique réelle et la pratique dirigée conduit Brown et Duguid à argumenter en faveur d'un apprentissage dans le travail en tant que nécessité professionnelle afin de

¹³ En 1987 et 1990, à partir d'études ethnographiques (Suchman, 1987), Julian Orr repère le manque de moyens donnés aux réparateurs pour comprendre les causes de dysfonctionnement des machines, occasionnant des difficultés à intégrer ces connaissances situées dans leur pratique. Elle mettra aussi en exergue une divergence entre la pratique réelle et ce qui est décrit dans les manuels, les programmes de formation et les descriptions de poste de l'entreprise. Voir infra, p. 48.

réduire le fossé existant. Leur proposition se différencie de celle de Lave et Wenger (1991) par le fait qu'elle ne se fixe pas sur la reproduction de pratiques mais qu'elle s'attache à relever les pratiques « improvisées » par les praticiens en situation. Pour eux, une activité telle que réparer une machine nécessite d'improviser des stratégies et de développer une connaissance marginale et complexe, hautement située car liée à une machine ou un lieu. L'apprentissage demeure ici ancré dans une relation quotidienne avec les machines, les clients et les pairs. Par ailleurs, ils mettent davantage au jour l'existence d'un apprentissage collaboratif et distribué entre pairs et sortent d'une relation centrale « maître-apprenti » ou « expert-novice ». Enfin, ils élargissent la notion de communautés de pratique en arguant que ces communautés ne sont pas forcément visibles ou ne sont pas forcément des entités délimitées par une organisation ou un groupe social défini. Elles seraient plus souples et inter-pénétrables que les groupes orientés vers la tâche, plus ouvertes aux frontières. Enfin elles apparaissent dans les processus d'activité, ce qui leur confère un caractère informel et émergent.

Par ailleurs, Brown et Duguid cherchent à saisir les fonctions centrales de la pratique en analysant celle des réparateurs à travers le chevauchement de trois catégories qui n'ont pas trouvé encore de place dans les abstractions provenant de l'organisation : « la narration », « la collaboration » et « la construction sociale ».

La narration est très utilisée par les réparateurs et fonctionne « comme un moyen utile d'interpréter chaque nouvelle situation à la lumière de la sagesse accumulée et des circonstances en constante évolution » (ibid., p.40). À chaque fois, le processus de formation d'une histoire a été au centre des diagnostics et a revêtu deux aspects importants. D'abord, raconter des histoires aide à diagnostiquer et développer des explications causales, donc de la signification, ce qui n'apparaît pas dans la documentation ou les aides qui leur sont proposées (*what but not why*) et qui les empêchent de nourrir leur pratique : « S'ils ne peuvent raconter eux-mêmes une bonne histoire, ils demandent de l'aide, soit en faisant appel à un spécialiste, soit en discutant du problème avec des collègues autour d'un café ou un déjeuner. Si nécessaire, ils travaillent ensemble sur la machine, articulant les intuitions, les idées, les interprétations erronées, et ainsi de suite, jusqu'à disséquer et à accroître leur compréhension. Le récit leur permet de garder une trace des séquences de leur démarche et de leurs théories, et de réaliser un compte rendu cohérent de l'état de la machine » (ibid., p. 45). Ensuite, raconter des histoires agit comme un répertoire de sagesse accumulée et un transmetteur de connaissances. Dans la narration, leurs expériences convergent afin de construire une interprétation commune des situations, augmentant ainsi leur propre compréhension et

l'ajoutant à la connaissance collective de leur communauté. Ce répertoire disponible pour les réparateurs peut ensuite être utilisé et modifié dans de nouvelles situations. De plus, « les récits maintiennent aussi la capacité des réparateurs à travailler en dehors des ravages de l'idéalisation moderne du travail et des pratiques (*downskilling*) reliées » (ibid., p.45). Ils citent par exemple Jordan (1989) qui étudie le travail des sages-femmes dans le Yucatan rural et qui indique que les instructions officielles contraignent l'utilisation d'instruments stériles et ignorent la pratique réelle en cours, c'est-à-dire les méthodes, les conditions de travail, le manque de moyens pour stériliser. Ici, les histoires partagées protègent la pratique et empêchent un désastre d'arriver.

La collaboration repose sur la narration et sur le fait que le travail des réparateurs est collaboratif. Brown et Duguid utilisent l'exemple d'un réparateur qui fait appel à un spécialiste. Ils progressent à travers un processus collectif qui leur permet de diagnostiquer ensemble la panne. Pour eux, de la même façon que l'apprentissage est indissociable du travail, l'apprentissage individuel est indissociable de l'apprentissage collectif. La connaissance accumulée (*insight*) n'est pas une substance privée, mais construite socialement et distribuée, ce que la documentation et la formation ignorent, soulignent-ils (ibid., p.46).

La construction sociale se mêle à la narration et la collaboration. Elle s'élabore d'une part, par la construction d'une compréhension partagée de ce que sont les problèmes, leurs solutions et les significations rencontrées en situation, et d'autre part, par la construction et le développement de leur propre identité en tant que réparateur : « La construction de leur identité en tant que techniciens se produit tant en réalisant leur travail que dans leurs histoires, et leurs propres histoires en train de réparer des machines révèlent un univers dans lequel ils trouvent une perspective appropriée » (Orr, 1990b, p.187 citée par Brown et Duguid, 1991, p.47). Ces aspects contribuent finalement à former et développer leur communauté de réparateurs.

Apprendre sous l'angle de telles interprétations et dans les contextes évoqués promeut ici encore l'apprentissage situé. Ainsi, Brown et Duguid, comme Lave et Wenger, rejettent les modèles de transferts et développent une vision de l'apprentissage comme construction sociale, reléguant la connaissance dans les contextes dans lesquels elle a un sens. L'apprentissage ne peut donc être séparé du contexte dans lequel il s'opère. Pour eux, l'enjeu central dans l'apprentissage est de devenir un praticien, et non d'apprendre la pratique (ou encore à propos de la pratique). Sinon, isoler les apprenants de la pratique, de la communauté,

empêche d'observer et de participer à des activités concrètes et provoque un appauvrissement de leur apprentissage. C'est pourquoi, afin de favoriser l'apprentissage au travail, ils en appellent aux possibilités d'accès et d'appartenance aux communautés de pratique et proposent ouvertement aux organisations de reconnaître, de légitimer les CoP et de leur donner une place centrale dans les processus d'apprentissage. Cependant, comme Lave et Wenger (1991), ils mettent en garde contre l'emploi de la légitimité et de la périphéricité qui s'imbriquent de façon complexe et qui peuvent rendre difficile l'apprentissage si, par exemple, il est accordé de la légitimité aux apprenants mais pas d'accès périphérique (à l'image des apprentis-bouchers de Lave) ou vice-versa (par exemple, un manager qui arrive dans une entreprise). Si l'un ou l'autre est refusé, l'apprentissage est beaucoup plus difficile. C'est pourquoi, ils proposent un accès légitime et systématique à la communication périphérique – au courrier électronique, aux réunions formelles et informelles, aux conversations téléphoniques, etc. et aux récits d'histoires (p.50).

Enfin, Brown et Duguid demandent de tenir compte de la périphérie, non seulement parce qu'elle est un espace important d'apprentissage, mais aussi parce qu'elle peut être un endroit important pour l'innovation (expériences nouvelles, nouveaux regards...). Les auteurs voient l'apprentissage comme un pont entre le travail et l'innovation. Le fait de les considérer ensemble à travers l'adaptation constante au changement des membres et des circonstances, signifie que les CoP sont des lieux d'innovation significatifs. Les communautés de pratique sont en évolution permanente à la fois parce que les nouveaux venus remplacent les anciens et parce que les exigences de la pratique obligent la communauté à revoir sa relation à son environnement. Par exemple, la CoP des réparateurs tente de combler le fossé entre la vision statique et canonique de leur organisation et le défi que représente l'évolution de leur pratique. Ce processus de développement est fondamentalement innovant (ibid., p.51). Les auteurs vont jusqu'à proposer une vision de l'organisation comme une communauté de communautés afin de lier l'apprentissage dans le travail et l'innovation. Mais cette approche plus globale nécessite de comprendre la façon dont l'information est construite et circule au sein d'une organisation. Pour cela, il serait nécessaire de connaître les différentes communautés formées à l'intérieur et la répartition de pouvoir entre elles (ibid., p.55).

3.5. 1998 : *Communities of practice*

En 1998, Etienne Wenger consacre, seul, un ouvrage à la notion de communauté de pratique qui, traduit en français en 2005, est considéré aujourd'hui comme l'ouvrage central de cette théorie (Berry, 2008) et s'inscrit toujours dans le courant de l'apprentissage situé.

D'un point de vue méthodologique, Wenger poursuit la tradition ethnographique à l'origine des théories dites situées. Durant une année, par le biais d'une observation participante, il suit l'activité d'un service de remboursement de frais médicaux au sein d'une société américaine d'assurance-maladie. Dans son ouvrage, il présente un compte-rendu ethnographique détaillé d'un groupe d'employés qui, tout au long de la journée, trient et traitent des dossiers de remboursement, reçoivent les réclamations de clients par téléphone et s'organisent pour s'occuper des dossiers litigieux. Autour de cette pratique sociale se constitue une communauté de pratique où les individus interagissent pour résoudre des problèmes quotidiens et tentent de rendre leur travail acceptable, compte tenu de leurs conditions de travail et des exigences des clients ou de leur employeur. L'ethnographie met en évidence la construction collective de solutions : les interactions sociales génèrent des connaissances et fournissent le moyen de résoudre les problèmes tout en accroissant les compétences, elles mettent également en forme l'activité, les rôles et les identités des agents. Cette structure offre en même temps un cadre d'accueil et de formation pour de nouveaux collaborateurs. Cette étude ethnographique est présentée à travers deux études de cas qui visent à illustrer les propos et faciliter l'argumentation théorique. La première étude de cas décrit une journée de travail typique d'un agent de réclamation, la communauté de pratique est vécue et présentée du point de vue de cet agent. La seconde étude de cas décrit l'utilisation d'une feuille de calcul créée par l'entreprise. Outre le fait de montrer l'usage fait d'un artefact par la communauté, elle illustre la difficulté d'accomplir des tâches procédurales sans comprendre ce dont il s'agit.

Dès le début de l'ouvrage, Wenger s'attache à clarifier, redéfinir et préciser ses choix épistémologiques. Il s'éloigne définitivement d'une perspective analytique linéaire (modèle explicatif) vers une analyse dynamique de la réalité (modèle compréhensif) et il éclaire longuement des aspects fondamentaux des théories employées, ainsi que leur parenté ou leurs distinctions.

En résumé, comme ses collègues, il veut adopter un point de vue différent de celui de l'apprentissage traditionnel¹⁴. Il oriente donc sa théorie vers une perspective sociale qui situe l'apprentissage dans le contexte d'une participation vécue dans le monde, « une façon d'apprendre aussi naturelle que manger et dormir, un phénomène fondamentalement social »

¹⁴ Wenger présente l'apprentissage traditionnel comme un phénomène personnel, dissocié des activités courantes, produit d'un enseignement, des classes isolées, avec des programmes et une matière structurée en étapes, des tests hors contexte, où la collaboration est assimilée à de la tricherie. Tout ceci conduirait les apprenants à avoir le sentiment qu'apprendre est ennuyeux et ardu.

(Wenger, 2005, p.1). Pour cela, il présente un inventaire des composantes de sa théorie en mettant l'accent sur la participation comme processus d'apprentissage afin de pouvoir le réinterpréter et le favoriser dans le contexte des CoP. L'apprentissage est alors porté par les quatre pôles en interaction que sont la communauté, l'identité, le sens et la pratique. Ces quatre composantes de sa théorie sont illustrées de la façon suivante :

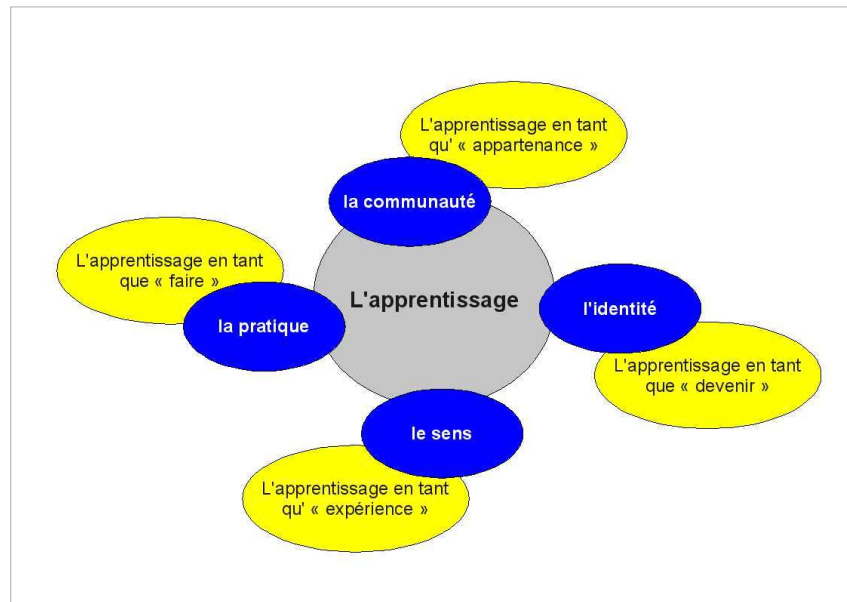


Figure 1 : les quatre composantes de la théorie des CoP (Wenger, 2005, p.3)

Il s'attache ensuite à préciser le contexte dans lequel s'inscrit sa propre théorie. Schématiquement, celle-ci s'inscrit à un carrefour de théories et de traditions intellectuelles, plaçant alors la théorie de l'apprentissage social au cœur d'un vaste ensemble représenté de la façon suivante :

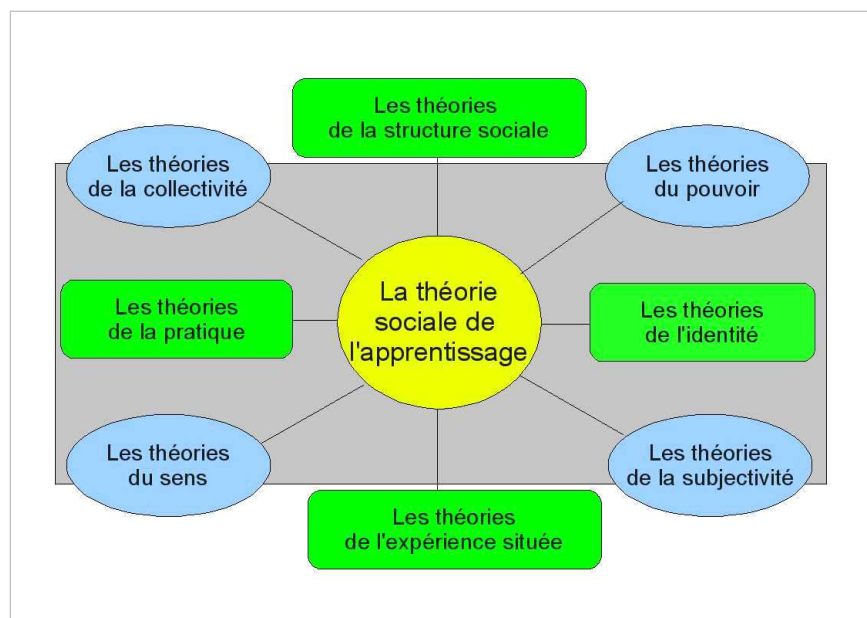


Figure 2 : le contexte théorique des CoP (Wenger, 2005, p.11)

L'ensemble est porté par deux axes principaux de théorisation :

- un axe vertical en tension : la structure sociale *versus* l'expérience située (l'apprentissage survient en cours d'action et en situation d'interaction, mais cet engagement s'inscrit aussi dans une structure sociale porteuse de culture et d'une histoire) ;
- l'axe horizontal : la pratique *versus* l'identité. Il constitue une préoccupation importante de Wenger car il cherche à faire des concepts d'identité et de pratique l'entrée principale de sa théorie.

En diagonale, parmi les quatre théories présentées, il insère quatre notions dites classiques en théorie sociale et présentées comme intermédiaires et moins radicales que l'axe vertical :

- un axe duel : la collectivité *versus* la subjectivité, c'est-à-dire le social et l'individu ;
- un lien avec les questions de pouvoir et celles de production de sens.

Le domaine d'investigation dans lequel il élabore sa théorie concerne la bande grisée. Le concept de communauté de pratique constitue son niveau d'analyse.

Ensuite, le travail de Wenger consiste à renouveler et clarifier la notion de CoP en articulant sa réflexion autour de deux axes :

- une clarification et un (re)cadrage théorique : il précise la notion de pratique à laquelle il intègre la notion d'identité ; il conceptualise la notion de participation, à laquelle il joint les notions de réification et de négociation de sens ;
- un travail de définition : il modélise et établit une représentation plus précise des communautés de pratique.

Pour accomplir ce travail, il utilise la notion de communauté de pratique comme un descripteur des phénomènes observés et propose comme base d'analyse aux communautés de pratique deux dualités : Identité / Pratique et Participation / Réification. Dans un deuxième temps, il propose une définition et une délimitation théorique.

3.5.1. Identité / Pratique

Pour Wenger, la construction collective d'une pratique interne permet alors à la fois de satisfaire les attentes institutionnelles et de rendre l'expérience au travail possible. Sa notion de pratique désigne à la fois les compétences, les tâches et les actions que les agents mettent en œuvre pour exécuter leur travail mais également l'ensemble des significations, des relations, des artefacts, des conventions, des valeurs, des représentations qui permettent de rendre acceptable l'expérience au travail :

« Les agents de réclamation ont donc développé une pratique qui leur permet d'accomplir leur travail tout en vivant une expérience satisfaisante à l'ouvrage. C'est ainsi qu'ils constituent une communauté de pratique. Le concept de pratique est associé à faire, mais pas strictement en tant que tel. C'est faire dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce que l'on accomplit [...]. Une telle conception de la pratique inclut à la fois l'explicite et la tacite, ce qui est dit et non-dit, ce qui est exposé et présumé. Elle inclut le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles, les critères, les procédures, les règles et les contrats élaborés au sein des différentes pratiques. Mais elle inclut également les relations implicites, les conventions tacites, les indices subtils, les règles d'usage implicites, les intuitions, les perceptions, les préconceptions, les visions partagées du monde. La plupart de ces éléments ne peuvent être verbalisés clairement, mais ils n'en constituent pas moins les signes indéniables d'appartenance à une communauté de pratique et ils sont fondamentaux pour sa réussite » (p.53).

De son point de vue, le terme de pratique ne renvoie pas à une « dichotomie entre agir et connaître, faire et penser. Le processus d'engagement dans une pratique implique toute la personne, à la fois son agir et ses pensées » (ibid., p.53). C'est « un processus incarné, subtil, dynamique, social, négocié et complexe » (ibid., p.54). Il n'y a donc pas pour Wenger de

distinction fondamentale entre pratique et théorie, entre discours et action, il les mêle à la pratique.

Par ailleurs, il s'attache à mettre en évidence la relation étroite entre la pratique et l'identité, ainsi que leur dualité. Le développement d'une pratique collective exige la formation d'une communauté dont les membres peuvent s'engager les uns vis-à-vis des autres et avec la reconnaissance de chacun comme participant. Dans ce contexte, la construction d'une identité provient de la négociation de sens de l'expérience de membre dans cette communauté. Selon Wenger, « nous prenons conscience de nous-mêmes par ce qui est familier ou ce que nous pouvons négocier et qu'en contrepartie, nous prenons conscience de ce que nous ne sommes pas par ce qui est étranger, inexplicable et hors de contrôle » (ibid., p.188). Dès lors, l'identité naît de l'expérience de participation dans la communauté, elle se construit en démontrant ses compétences. Cette identité est construite mutuellement puisque nous participons aussi à la formation de l'identité des communautés auxquelles nous appartenons. Wenger n'oppose donc pas l'individu et le collectif mais les lie dans un jeu de constitution réciproque. L'identité est appréhendée comme un processus de constitution mutuelle entre la personne et la communauté : « c'est l'effet combiné qui compte » (ibid., p.162). Enfin, la construction de l'identité provient de la capacité de l'individu à négocier les significations de son expérience d'appartenance à des communautés sociales. Elle est liée autant à la nature de la pratique qu'à sa position dans cette pratique et à celle de la communauté à l'intérieur de structures sociales plus globales.

De plus, la construction identitaire est considérée comme un processus d'apprentissage qui dépend des trajectoires des membres dans la communauté. Elle peut être de plusieurs types :

- des trajectoires périphériques (la participation n'est pas complète, par choix ou nécessité) ;
- des trajectoires vers l'intérieur (c'est le cas par exemple des novices) ;
- des trajectoires intérieures (parce que la pratique évolue ou des événements apparaissent et l'occasion ou l'envie de renégocier son identité dans la communauté se présente) ;
- des trajectoires frontières (des membres peuvent appartenir à plusieurs communautés et ne pas être des membres à part entière, ils servent généralement de lien entre différentes pratiques) ;

- des trajectoires vers l'extérieur (la quête d'une position nouvelle par exemple ou un changement de vision du monde ou de soi-même).

De manière étonnante, la non-participation au même titre que la participation fait partie du processus de construction identitaire. Les deux sont autant une source d'identité et leur combinaison fournit de la cohérence, à l'image d'un novice qui ne comprend pas une conversation mais qui s'intéresse à ce qui s'échange. La non-participation peut définir une pratique ou représenter un compromis trouvé pour son identité, par exemple en tempérant son engagement, comme pour signifier qu'on est « engagé, oui, mais pas trop ». Ainsi, la non-participation peut relever d'une stratégie pour gagner en liberté et en autonomie, ou pour se protéger. Wenger repère dans la communauté observée quatre catégories principales de participation (ibid., p.188) :

- la participation complète (un membre à l'interne) ;
- la non-participation complète (un étranger) ;
- la périphéricité (une participation rendue possible par la non-participation, menant à une participation complète ou une trajectoire périphérique) ;
- la marginalité (une participation restreinte par la non-participation qui mène à la non-appartenance ou à une position marginale).

D'après lui, ces formes de participation dans la vie d'une communauté peuvent provenir de la façon dont nous nous positionnons dans le champ social, de ce qui nous préoccupe et ce que nous négligeons dans la pratique, de ce que nous essayons de savoir et de comprendre et ce que nous choisissons d'ignorer, de ceux que nous recherchons et ceux que nous évitons, de la façon dont nous nous engageons et comment nous canalisons notre énergie, ou encore de la façon employée pour tenter d'orienter nos trajectoires (ibid., p.189).

En complément, Wenger repère trois modes d'appartenance des communautés qui participent aux processus de formation et d'identité et qui procurent un cadre conceptuel qui permet d'interpréter la constitution des communautés. D'abord, s'engager dans les projets, travailler seul ou à plusieurs, discuter ou utiliser les artefacts impliquent un engagement et un rapport direct à la pratique. L'engagement, dans la vie et les activités de la communauté, est présenté comme un triple processus de négociation de sens, de formation de trajectoires et de déroulement d'histoires de pratique. Cet engagement concret de la part des participants induit

des processus mutuels de négociation de sens. Puis l'imagination, par sa capacité à construire des images et projeter, fournit surtout du sens en permettant aux individus d'interpréter leur participation, de se créer des représentations d'eux et du monde dans lequel ils évoluent. Enfin, l'engagement n'est pas possible sans l'alignement avec la pratique collective. Négocier des objectifs ou suivre des directives nécessite de s'articuler à celle-ci. Elle permet aux membres de mobiliser leur énergie et de coordonner leurs activités dans le but de poursuivre l'action ou les buts de la communauté, mais aussi de l'adapter à son environnement qui peut changer.

Pour terminer, concernant la construction de l'identité dans la pratique, Wenger écrit que l'apprentissage dans le contexte des CoP entraîne l'habileté de négocier de nouvelles significations et celle de devenir une nouvelle personne. Toutefois, cette identité se formerait sous l'effet combiné de l'identification et de la négociabilité. Si la notion d'identification est utilisée en psychologie pour désigner des liens entre des personnes précises, Wenger l'élargit en précisant qu'il s'agit du lien « entre les participants et les constituants de leur univers social, ce qui inclut d'autres participants, des configurations sociales, des catégories, des projets et des artefacts » (ibid., p.213). L'identification est pour lui un processus qui passe par l'engagement, l'imagination, l'alignement et il l'utilise pour expliquer comment les significations acquièrent de l'importance. Quant à la négociabilité, elle réfère à l'habileté de négocier les significations. Elle est façonnée par les économies¹⁵ et la propriété de sens¹⁶. La négociabilité passe par l'engagement dans les processus de production de sens et d'adoption de sens et la compétence ne s'acquiert que si l'individu en fait l'expérience. Indissociables, l'identification et la négociabilité fournissent mutuellement la capacité d'apprendre, mais cette configuration fait émerger des questions de pouvoir que Wenger conçoit avant tout en termes d'habileté d'agir en fonction de finalités et d'intérêts divergents et pas seulement sous l'angle du conflit ou de la domination (ibid., p.211).

En conclusion, pour Wenger (2008), la pratique est appréhendée comme une production sociale de sens, un système de significations partagées et de compétences qui permet aux membres d'accomplir quelque chose (p.180). Les communautés de pratique deviennent à la

¹⁵ L'*économie de sens* réfère à la « production sociale et l'adoption de sens avec la possibilité qu'elle soit le fruit d'une négociation inégale et d'une propriété contestée parmi les participants » (ibid., p.229) (par exemple, la feuille de calcul utilisée par la communauté des agents qui n'a pas été produite par eux).

¹⁶ La *propriété de sens* renvoie à ce que « nous pouvons utiliser, influencer, contrôler et modifier et, en général, défendre comme sien le sens négocié » (ibid., p.220).

fois un lieu d'acquisition et de création du savoir, tant par ses possibilités d'accès à la compétence que par sa capacité à (re)négocier le sens, fondé sur un engagement mutuel, centré sur une entreprise partagée (Wenger, 2005, p.235). L'auteur voit l'apprentissage comme une expérience de construction d'identité dans la pratique qui entraîne l'habileté de négocier de nouvelles significations et celle de devenir une nouvelle personne tout en entraînant la possibilité de changer de position dans la CoP (ibid., p.239). Enfin, la reconfiguration de la structure de la communauté et de l'économie de sens, tout comme la négociation de sa propre position au sein d'un ensemble plus vaste de communautés, est pour lui une source d'apprentissage (ibid., p.240). Finalement, de ce point de vue, la notion d'identité selon Wenger (2005) n'est pas une image fixe ou le propre d'une personnalité :

« L'expérience de l'identité dans la pratique est une façon d'être dans le monde. Cela n'équivaut pas à une image de soi et ce n'est pas essentiellement discursif ou réflexif. Nous associons souvent l'identité à l'image de soi parce que nous utilisons la plupart du temps des mots pour réfléchir sur soi ou les autres. Les mots sont importants, sans aucun doute, mais ils ne contiennent pas l'expérience vécue d'engagement dans la pratique [...]. L'identité dans la pratique ne se résume pas à ce que les autres pensent ou disent de nous, en dépit du fait que c'est une partie importante de notre vie. L'identité dans la pratique est définie socialement parce qu'elle est réifiée dans des catégories sociales et un discours social du soi, mais aussi parce qu'elle est produite comme une expérience vécue dans des communautés spécifiques » (p.169).

3.5.2. Participation / Réification

Parallèlement à la dualité pratique / identité, Wenger en propose une seconde dans son ouvrage pour comprendre les processus d'apprentissage, de production de sens et d'identité : la participation / réification. Pour lui, la pratique n'est pas seulement une théorie mécaniste : « la pratique ne concerne pas uniquement des corps et des cerveaux, mais d'abord et avant tout la signification donnée aux mouvements du corps et au fonctionnement du cerveau » (ibid., p.57). Sa notion de sens ne porte pas sur les détails techniques de la signification, sur les relations entre un symbole et son référent, sur le sens de la vie mais elle se rapporte à la pratique et à la construction de sens en tant qu'expérience de la vie quotidienne. Il situe le sens dans un processus qu'il appelle la négociation de sens. Cette dernière comprend l'interaction de deux processus complémentaires : la participation et la réification. Ces processus constituent pour lui la dualité fondamentale de l'expérience humaine de la construction de sens et, par conséquent, de la nature de la pratique. La quête et la production de sens sont donc pour lui au cœur de la pratique et il approche cette dernière selon trois concepts fondamentaux qu'il détaille : la participation, la réification et la négociation de sens.

La notion de participation est utilisée « pour décrire l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs » (ibid., p.61), une expérience où les participants se reconnaissent l'un dans l'autre. Il invite à voir la participation comme un processus complexe qui engage l'individu dans sa totalité (corps, esprit, émotions et relations) et qui s'accompagne de plusieurs gestes tels que faire, parler, ressentir, appartenir. Elle est porteuse de significations et fait partie de notre identité à tel point que nous la transportons en dehors de la communauté puisque, dans la vie, en famille ou entre amis : nous sommes pompier, enseignant, etc... La participation à des communautés transforme à la fois notre expérience et celle de la communauté, elle est donc une source d'identité. Enfin, sa notion de participation ne renvoie pas nécessairement à l'idée de collaboration, elle recouvre diverses modalités : « Elle comprend toutes sortes de liens conflictuels et harmonieux, privés et publics, compétitifs et coopératifs » (ibid., p.62).

À la notion de participation, il ajoute celle de réification. Elle est utilisée « pour décrire le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une « chose » » (ibid., p.64). Un tel processus permet de traiter une abstraction comme si elle existait ou comme un matériel tangible afin de donner une forme concrète à notre expérience par le biais d'un objet concret, d'un mot, d'une notion ou d'un concept. Par exemple, la justice représentée par une balance ou le rabot de menuisier sont autant de concepts complexes ou de codes qui sont synthétisés, matérialisés. Pour Wenger, c'est un concept utile pour nous projeter et décrire notre engagement dans le monde en tant que créateur de sens. De plus, la réification crée dans une communauté un point de focalisation lors de la négociation de sens entre des participants, permettant aux membres de s'engager les uns avec les autres et offrant des raccourcis dans leur communication (Wenger, 2008). Elle offre une forme adaptée à l'interprétation et cette forme est ensuite utilisée pour négocier (le sens) entre membres : résoudre un conflit, savoir quoi faire, utiliser un outil (Wenger, 2005). Elle couvre de nombreux processus - comme fabriquer, concevoir, représenter, nommer, codifier, décrire, percevoir, interpréter, (ré)utiliser, décoder ou remanier - qui aboutissent à des formes très variées dissimulant les contextes de significations contenus dans les pratiques humaines (par exemple un dolmen, des formules abstraites, des logos, un article de journal, un terme technique, un système de traitement de l'information, une note de service, un regard révélateur, un silence, une peinture, un nœud dans un mouchoir...). En somme, ces symboles représentent des réflexions chargées de significations humaines. Enfin, selon Wenger, les réifications peuvent provenir de l'extérieur d'une communauté, aussi bien spatialement (une feuille de réclamation créée par un autre service) ou temporellement (des peintures rupestres

découvertes par des archéologues). Mais, pour devenir significatives dans la communauté d'accueil, elles doivent être réappropriées, c'est-à-dire réifiées une nouvelle fois.

La participation et la réification sont soutenues par la notion de négociation de sens. Elle est proposée par Wenger comme une expérience de construction de sens qui provient d'une répétition quotidienne (par exemple, discuter avec ses collègues les midis, traiter une réclamation...) et qui forme une expérience de signification : « Vivre est en soi un processus continu de négociation de sens » (ibid., p.59). Elle caractérise le processus par lequel les individus expérimentent le monde et s'y engagent de façon significative car, pour l'auteur, l'engagement humain est d'abord et avant tout un processus de négociation de sens. Cette négociation s'effectue dynamiquement grâce à un double processus, celui de participation et de réification.

La participation et la réification sont manipulées comme deux pôles en interaction, non opposés mais duels et mutuellement constitués :

« Participation et réification sont à la fois distinctes et complémentaires. La réification d'une charte des droits ne représente pas la société et elle ne signifie rien sans la participation des citoyens concernés. En contrepartie, la production d'une telle réification est cruciale au type de négociation nécessaire à l'exercice du droit de citoyen et elle permet de regrouper les points de vue, les intérêts et les interprétations divergentes engendrées par la participation » (ibid., p.68).

Il est donc difficile de séparer la réification de la participation. La participation s'appuie sur la réification : on discute d'une note de service, le juge s'appuie sur des lois. À l'inverse, la réification incite à la participation : nous prenons des notes pour nos collègues absents, nous créons des monuments pour nous souvenir des morts. Ainsi, la participation et la réification ont besoin l'une de l'autre. La participation permet de remédier aux problèmes d'interprétation suscités par la réification. Si la réification a une forme trop rigide, trop ambiguë, ou trop imprécise, la participation vient à la rescousse. Pour sa part, la réification compense les limites intrinsèques de la participation (telle que sa défaillance, par exemple). Par ailleurs, selon Wenger, il doit exister un certain équilibre entre les deux pour compenser leurs limites respectives, l'augmentation de l'une accroît la nécessité de l'autre.

La négociation de sens est un processus d'apprentissage essentiellement temporel et la pratique doit être abordée sous ce même angle. Que les communautés soient séculaires ou d'une durée relativement faible, elles donnent naissance à une pratique locale et transforment

l'identité des membres. Mais le temps seul n'assure pas la pérennité de la communauté, autrement dit le renouvellement de la pratique. Seul « le maintien d'un engagement mutuel permet de partager un apprentissage significatif. Dans cette optique, les communautés peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage » (ibid., p.97), qui se sont composées au fil du temps, au gré des participations et des réifications. Wenger approfondit alors le binôme participation / réification qui représente les deux facettes des histoires d'apprentissage qui prennent place dans - et forment - la pratique.

D'abord, la participation et la réification ont deux modes d'existence dans le temps. La participation et la réification interagissent mais peuvent avoir des existences temporelles différentes (par exemple, un employé quitte l'entreprise, le système informatique conserve ses traces ou à l'inverse le système informatique tombe en panne, l'employé continue à participer). Ensuite, elles sont deux formes de mémorisation et d'oubli. Par exemple, nous pouvons détruire des photographies mais non les souvenirs, nous oublions un événement mais un objet nous le rappelle. Les individus sont donc liés à leur passé par des artefacts produits et par l'entremise de leurs expériences de participation. Par ailleurs, la participation et la réification sont deux sources de continuité et discontinuité de la pratique. La discontinuité s'entend dans le sens où des changements de participation dans la pratique interviennent (en raison d'une nouvelle direction, d'un départ à la retraite, de la découverte de nouvelles techniques...), produisant des réifications qui aboutissent à de nouveaux artefacts, mots, idées, concepts, etc., les anciens devenus désuets ou étant abandonnés. En revanche, il y a continuité sous l'angle de la reproduction de la communauté dans la mesure où une partie de l'histoire de la pratique est véhiculée dans les interactions entre les générations, continuant à structurer la communauté : « Le passé, le présent et le futur cohabitent ». En même temps, une discontinuité d'ordre générationnel apparaît avec un redéploiement des relations en cascade : « les nouveaux venus deviennent les expérimentés et les novices de l'année précédente des guides pour les arrivants » (ibid., p.101). Cet avancement a un effet significatif sur les participants qui forgent leur identité en fonction de leurs nouvelles perspectives et qui prennent conscience du chemin parcouru, de l'apprentissage (« je peux aider les autres maintenant »). La réification peut aussi occasionner des discontinuités dans la pratique. Cela a été le cas de l'arrivée de l'informatique dans les entreprises qui a rendu désuet un réseau complet d'outils, d'artefacts et de concepts, mais « comme la pratique est engagée dans la réification, ces discontinuités créeront également des transformations appréciables de la pratique » (ibid. p.102). Pour finir, participation et réification représentent deux réseaux de pouvoir distincts avec d'un côté le pouvoir de participation qui comprend l'influence,

l'autorité personnelle, le népotisme, la discrimination systématique, le charisme, la confiance, l'amitié et l'abandon, de l'autre le pouvoir de réification comprend les lois, les politiques, l'autorité institutionnelle, les interprétations, les démonstrations controversées, les statistiques, les contrats, les régimes et les conceptions. Ces deux formes apparaissent encore comme complémentaires pour négocier le sens (par exemple, il est possible d'utiliser une forme pour contrebalancer l'excès de l'autre ou l'esquiver) et jouent un rôle important dans la construction de la pratique : « La négociation de sens représente la convergence de la participation et de la réification, c'est donc dire que la maîtrise simultanée de la participation et de la réification permet d'avoir le contrôle sur le sens créé en rapport avec le contexte et sur le genre de personnes que les participants peuvent devenir » (ibid., p.104).

3.5.3. Définition et cartographie des CoP

En complément de ces définitions et de ces concepts, Wenger propose une cartographie des communautés de pratique. Il propose de les repérer à travers trois dimensions qui contribuent à la cohérence d'une communauté : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé (*mutual engagement, joint entreprise, shared repertoire*), soit trois indicateurs qui attesteraient de la présence d'une CoP.

Selon lui, « l'appartenance à une communauté de pratique est d'abord et avant tout une question d'engagement mutuel » (ibid., p.83). La pratique existe parce que des individus s'engagent dans des actions dont le sens est négocié entre eux. Elle réside dans une communauté d'individus et dans les relations d'engagement mutuel qui leur permettent de faire ce qu'ils ont à faire. Ils forment ainsi une communauté « parce qu'ils maintiennent des relations étroites d'engagement mutuel articulées autour de leurs tâches respectives » (ibid., p.83). Cet engagement mutuel émerge à partir d'activités quotidiennes banales telles que : aller au bureau, discuter librement, travailler en équipe, déjeuner ensemble, échanger des courriels... Selon Wenger, cet engagement peut être subtil. Il donne l'exemple d'une employée qui organise des moments conviviaux autour d'un café et qui, par ce geste généreux, construit et maintient un sens de communauté. De plus, cet engagement mutuel se fonde non seulement sur la compétence individuelle, mais aussi sur celle des autres, de sorte qu'il fait appel à nos savoirs ainsi qu'à notre capacité de profiter des connaissances et des contributions des autres. Wenger donne l'exemple de la complémentarité des compétences qui existe dans une équipe médicale et en profite pour recommander d'appartenir à deux types de communauté : l'une qui partage la même spécialité (par exemple, des pairs anesthésistes) et l'autre qui se compose de diverses compétences (par exemple, une équipe de bloc opératoire).

De son côté, l'entreprise commune est le résultat d'un processus collectif de négociation qui est le fruit de la réaction du groupe face à une situation. Elle devient la propriété du groupe ainsi qu'une partie intégrante de la pratique. Cette entreprise commune consiste à définir en permanence ce qui est pratique et tolérable. La pratique quotidienne est dans ce sens une réponse complexe à leur situation et elle est collectivement négociée. Par exemple, les agents de réclamation tentent de conserver un statut convenable malgré le manque de reconnaissance de leur travail. Cela a comme conséquence l'intégration d'une certaine dose de marginalité dans la pratique, par une forme de cynisme discret et de distance stratégique face à leur travail et l'entreprise. Pour Wenger, l'entreprise commune constitue à la fois une réponse originale aux normes que tentent d'imposer l'entreprise et un moyen de négocier les buts poursuivis, de définir ce qui est important ou non, etc. Cela implique l'émergence de normes (règles, devoirs...), d'objectifs, de politiques mais aussi de valeurs (amabilité, solidarité, partage...) qui font partie intégrante de la pratique.

La troisième dimension est le répertoire partagé. Celui-ci est constitué de routines, de gestes, de termes spécifiques, d'outils, de procédures, d'histoires, de symboles, des actions ou des concepts créés par la CoP. Selon Wenger (ibid.), « Ce répertoire combine des aspects liés à la réification et à la participation et il comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité » (p.91). Ici, chaque élément est porteur de signification et constitue une ressource pour l'engagement mutuel, pour la négociation de sens. Il est partagé de façon dynamique et interactive par l'ensemble de la communauté.

Ainsi, l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé définissent les contours de la communauté de pratique de façon plus ou moins explicite (tenue, insigne, titres..) ou tacite (jargon, style, relations...). Cependant, les CoP côtoient d'autres communautés qui, pour ainsi dire, forment une constellation de pratiques. Les communautés, dans ce paysage aux multiples frontières en mouvance permanente, créent une structure émergente et complexe qui offre des lieux de développement. Dans ce cas, l'apprentissage devient possible si les frontières des communautés deviennent perméables aux pratiques externes. Wenger observe des transferts de pratique par deux moyens : le courtage et les objets frontières¹⁷. Les objets frontières sont des artefacts tels que des documents, des

¹⁷ Pour l'auteur, même une forêt peut être un objet frontière car il est partagé par les biologistes, les amateurs de jogging, les militants écologistes, les exploitants forestiers, etc.

formulaire, des contrats, des concepts, des outils, etc., autour desquels les CoP organisent leurs interconnexions. Ils transitent d'une communauté à l'autre et permettent de coordonner les participations de façon disjointe. L'auteur relève quatre caractéristiques pour qu'un artefact puisse agir comme objet frontière : il doit être modulaire (par exemple, un journal), abstrait (par exemple, une carte partielle), polyvalent (par exemple, un immeuble de bureaux) et standard (directement interprétable). De l'autre côté, le courtage représente une forme de participation qui est en mesure de transférer des éléments d'une pratique vers une autre pratique. Wenger parle alors d'activité d'import-export. Il représente un processus de traduction, de coordination et d'alignement des perspectives de chaque CoP. Les courtiers doivent alors être capables d'établir de nouveaux liens entre les communautés, de permettre la coordination et de faciliter la construction de sens. Les rencontres frontières entre courtiers peuvent prendre la forme de réunions, de conversations ou de visites, par exemple. La fonction de courtier comporte des risques pour un membre puisqu'il doit assurer une multi-appartenance. Il peut se retrouver isolé à cause de ses relations ambivalentes d'appartenance (par exemple, entre une communauté et sa direction) et se trouver déraciné de la pratique par la perte de négociation de sens (par exemple, un projet en cours). Il doit donc avoir la capacité de gérer l'appartenance et la non-appartenance et de conjuguer distance et légitimité tout en parvenant à construire sa propre identité.

La pratique, définie ici par ses frontières à franchir aussi bien de l'extérieur comme de l'intérieur, offre différents types de connexions qui peuvent aller plus loin que la simple rencontre frontière. Wenger décrit différents moyens par lesquels la pratique devient une connexion vers d'autres pratiques :

- les pratiques frontières : il s'agit de l'établissement d'une rencontre avec des échanges continus dans le cadre d'un engagement mutuel (groupes de travail, équipes multifonctionnelles). Les pratiques frontières combinent la participation et la réification et contribuent à résoudre des problèmes de courtiers isolés ou d'objets frontières. C'est un lieu où la pratique prend forme ;
- les chevauchements : il s'agit d'un chevauchement direct et soutenu de deux pratiques parce qu'elles sont fortement dépendantes l'une de l'autre. Un jumelage est alors nécessaire comme dans le cas des techniciens et des agents du service de réclamation. Ce cas est également rapporté par Vaast (2002) entre un groupe de radiologues et des techniciens autour d'un nouveau scanner ;

- les périphéries : des personnes ou des communautés s'engagent dans la pratique tierce afin d'offrir ou recevoir un service. L'accès à la pratique est légitimé et devient un lieu propice au changement, à l'infiltration d'idées, au changement de trajectoires.

Pour terminer cette cartographie, je reprends les indicateurs de formation d'une CoP proposés par Wenger. Ils renvoient aux trois dimensions que sont l'engagement mutuel, l'entreprise négociée et le répertoire partagé. Ils incluent (ibid., p.138) :

- des relations soutenues, harmonieuses ou conflictuelles ;
- des manières communes de s'engager à faire les choses ensemble ;
- la circulation rapide de l'information et la diffusion de l'innovation ;
- l'absence de préambule, comme si les conversations et les interactions étaient simplement la continuation d'un processus en cours ;
- une définition rapide du problème à discuter ;
- un chevauchement substantiel dans l'identification commune des participants ;
- la connaissance de ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire et comment ils peuvent contribuer à une entreprise ;
- des identités définies mutuellement ;
- l'habileté d'évaluer la pertinence des actions et des résultats ;
- des outils spécifiques, des représentations et autres artéfacts ;
- des coutumes locales, des histoires partagées, des blagues d'initiés, des connivences ;
- un jargon et des tournures pour communiquer et la facilité d'en produire de nouveaux ;
- certains styles qui peuvent être reconnus comme démontrant l'appartenance ;
- un discours partagé reflétant une certaine perspective sur le monde.

3.5.4. Un design pour l'apprentissage

De façon plus pragmatique, à la suite du développement de sa théorie, Wenger propose de soutenir l'identité et la pratique, non par de la formation, mais par un aménagement qui

transforme la problématique d'apprentissage en problématique de design organisationnel. Il s'agit alors pour des organisations de proposer une architecture au service du caractère informel, structuré, expérientiel et social de l'apprentissage. Pour cela, il propose de s'aider de l'appareillage conceptuel qu'il a développé, c'est-à-dire de parvenir à combiner les dimensions de l'apprentissage et les modes d'appartenance, ce qui constitue pour moi une synthèse des processus d'apprentissage à l'œuvre dans les CoP. Je synthétise sa proposition à l'aide du tableau suivant qui contient quelques exemples à titre d'illustration :

Table 1 : combinaison des dimensions de l'apprentissage et des modes d'appartenance pour un design de l'apprentissage

	Engagement	Imagination	Alignement
Participation Réification	/ Combiner chacune de façon significative dans des actions, interactions et la création d'histoires partagées...	Réaliser des récits, manipuler des formes, des concepts, faire des présomptions...	Parvenir à construire un style, un discours...
Combiner le conçu et l'émergent ¹⁸	Improvisation située à l'intérieur d'un régime de responsabilités.	Imaginer des scénarios, des mondes possibles, simuler, percevoir de nouveaux modèles...	Communiquer, coordonner, renégocier, réaligner...
Combiner le local et le global ¹⁹²⁰	Appartenir à plusieurs CoP, faire du courtage, converser avec des périphéries.	Mettre en place des modèles, des cartes, des représentations, des visites, des tournées...	Mettre en place des normes et des valeurs, partager les infrastructures, combiner les pouvoirs.
Identification Négociabilité	/ Partager une action, négocier en situation, se marginaliser...	Tester de nouvelles trajectoires, être empathique, chercher des explications	Inspiration, champs d'influence, réciprocité des relations de pouvoir

¹⁸ Pour Wenger, la structure « conçue » est celle, formelle, définie par l'organisation (rôles, répartition du pouvoir...) tandis que la structure de la pratique est émergente et se réinvente face aux situations. Il en est de même pour la structure de l'identité qui se dégage des trajectoires empruntées par un sujet. C'est ce caractère émergent qui donne à la pratique et à l'identité la capacité de renouveler la négociation de sens, donc d'improviser et d'innover (ibid., p.254).

¹⁹ Pour Wenger, les pratiques demeurent locales, même si elles prennent l'organisation en charge. Cependant, elles prennent place dans un contexte plus global, constitué d'une constellation de pratiques (ibid., p.269).

²⁰ Je précise que je n'ai pas développé les dualités conçu / émergent et local / global parce qu'elles ne prennent pas une place aussi importante dans sa théorie que ne le suggère la grille présentée ci-dessus. Par ailleurs, ces notions ont été employées de façon implicite lorsque j'ai abordé celles de frontière ou de pratique.

Pour résumer, Wenger offre une perspective sociale de l'apprentissage dans des communautés, qui tente de comprendre comment se constitue véritablement l'apprentissage. Sa proposition se résume de la façon suivante (ibid., pp.246-248) :

- l'apprentissage est propre à la nature humaine : il fait partie de la vie, c'est une activité non dissociée du reste de notre existence ;
- il consiste d'abord et avant tout en l'habileté de négocier de nouveaux sens : c'est un engagement dans la participation et la réification ;
- il crée des structures émergentes : il exige des structures et des continuités pour emmagasiner l'expérience et assez de mouvements et discontinuités pour (re)négocier le sens ;
- il est fondamentalement expérientiel et social : il comprend notre expérience de participation et de réification ainsi que les compétences définies dans la CoP ;
- il transforme notre identité : il modifie notre habileté de participer en changeant ce que nous sommes, nos pratiques comme nos communautés ;
- il consiste en des trajectoires de participation : la construction d'un historique personnel est lié à celui de la CoP où le passé et futur se lient dans un processus de devenir individuel et collectif ;
- il signifie négocier avec les frontières : il crée et unit les frontières en engageant la multi-appartenance dans la constitution de nos identités, conciliant ainsi nos formes variées de participation et nos différentes communautés ;
- il est une question de dynamique sociale et de pouvoir : il prend appui sur l'identification et la négociabilité. Il façonne et est façonné par les formes évolutives de l'appartenance, de la propriété de sens, des structures relationnelles qui combinent participation et non-participation dans les communautés et les économies de sens ;
- il est une question d'engagement : il dépend des occasions fournies de contribuer activement aux pratiques, de la concordance des entreprises avec notre interprétation du monde (chapitre 2, 8) ;

- il est une question d'imagination : il dépend des processus d'orientation, de réflexion et d'exploration qui situent notre identité et nos pratiques dans un contexte élargi ;
- il est une question d'alignement : il dépend de notre lien avec les cadres de référence, de convergence, de coordination et de résolution de conflits qui déterminent la pertinence sociale de notre agir ;
- il comporte une dynamique entre le local et le global : la création de communautés d'apprentissage dépend d'un regroupement dynamique de l'engagement, de l'imagination et de l'alignement entre le local et le global ;
- il est soutenu par un design de l'apprentissage : l'architecture doit réussir à combiner les dimensions de l'apprentissage et les modes d'appartenance.

L'ouvrage de Wenger demeure majeur dans le courant de l'apprentissage situé et des communautés de pratique. Après avoir clarifié et tenté de définir la notion de CoP, il ouvre à la fin de l'ouvrage l'idée d'une opérationnalisation de sa théorie dans le domaine de l'éducation, de la formation et du management, ce qu'il fera quatre ans plus tard dans le livre *Cultivating communities*, considéré comme un « guide pratique » qui propose sept principes pour soutenir les CoP et cinq stades de développement à repérer (Berry, 2008). Depuis 1998, la littérature managériale représente l'ensemble le plus important. Le concept est repris amplement dans les sciences de gestion (management, gestion des connaissances...) qui vont jusqu'à s'en attribuer la paternité (Vaast, 2002), mais aussi dans certains domaines qui étudient les communautés virtuelles. Pour autant, une orientation scientifique perdure dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation qui poursuit le développement du cadre d'analyse et le concept ou qui critique les propositions de l'apprentissage situé.

4. Le développement des communautés de pratique

4.1. Un développement théorique

Des auteurs comme Daele et Charlier (2006) ont consacré un ouvrage aux communautés de pratique virtuelle des enseignants. Dans la lignée des ethnographies effectuées jusque-là, ils présentent successivement huit cas de communauté de pratique virtuelle (CoPV) qui servent à illustrer ce que sont les CoP et étayer leurs propos. À partir de ces cas, ils développent le cadre d'analyse et le concept de CoP. Ils tentent de formaliser l'apprentissage social de ces enseignants, de manière assez réussie selon moi, en proposant un modèle de développement professionnel des enseignants en communauté virtuelle sur la base de deux autres modèles, celui du cycle de développement professionnel des enseignants en réseau de Huberman (Open collective cycle, 1995) et celui de la représentation du changement conceptuel chez les enseignants de Keiny (1996). La fusion de ces modèles se trouve alors soumise à trois conditions « qui sont autant de questions de recherche » (Daele et Charlier, 2006, p.100) : les conditions d'entrée (ou d'adhésion à la communauté), les conditions de participation (ou d'implication effective dans la communauté) et les conditions d'apprentissage (ou de développement professionnel ou de changement de pratique). Afin de résumer clairement la proposition des auteurs, je reprends de leur ouvrage le schéma suivant (p.98). Dans celui-ci, comme point de départ réside la pratique de classe. L'enseignant réalise des observations, il s'opère alors une réflexion qu'il formalise. Ensuite, dans la communauté, cinq processus sont mis en œuvre. Il est possible de les prendre indépendamment ou dans un ordre différent. Au sein de ce processus, les participants peuvent apporter des témoignages, leur expérience didactique ou méthodologique, des références, etc...L'enseignant intervenu au départ pourra s'approprier les pistes didactiques et agir par expérimentation.

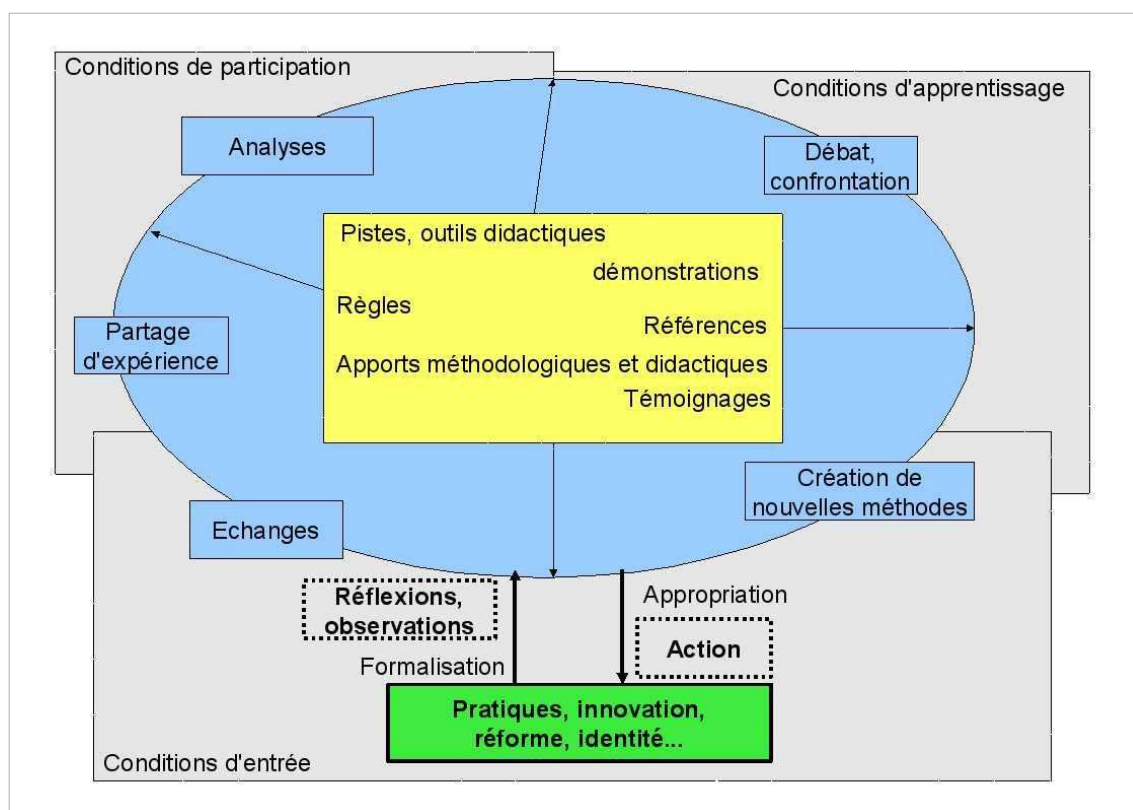


Figure 3 : modèle de développement professionnel des enseignants en communauté virtuelle
(Daele et Charlier, 2006, p.98)

Dans le domaine des communautés de pratique virtuelles, Laferrière et *al.* (2004) ou Laferrière et Nizet (2006) cherchent à repérer les conditions de fonctionnement des CoPV en analysant leur dimension organisationnelle et conversationnelle. Pour cela, les auteures centrent leur analyse sur la CoP, tout comme le fait Wenger, situant leurs observations à un niveau méso pour la dimension organisationnelle et à un niveau micro pour la dimension conversationnelle. Il apparaît que la dimension organisationnelle de la communauté est conditionnée par trois autres dimensions qui sont l'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé, ce qu'avait déjà souligné Wenger (1998). Ces auteures repèrent quatre activités de base dans les interactions à distance qui permettent de faire émerger les dimensions précédentes : l'appel à tous, le partage d'une information connue, la contribution à un exercice planifié et la contribution à une production collective originale. Concernant la dimension conversationnelle, les auteures analysent les interactions des participants et montrent que les échanges ne fonctionnent bien que s'il y a une co-construction des connaissances. Celle-ci se manifeste à travers le partage des connaissances déjà acquises, le développement d'interactions génératrices de connaissances et une distribution du savoir entre

participants. À travers l'analyse de la dynamique de co-construction des connaissances, Laferriere et Nizet (2006) élaborent un modèle dynamique de participation qui contient des révélateurs de co-construction de connaissances (pp.166-168). Ces révélateurs sont fonction de l'intentionnalité du ou des participants (centrée sur une résolution de problème à court terme ou sur l'analyse du problème ou sur la progression des connaissances) et de ses effets sur soi, autrui ou la communauté. Même si je ne peux le commenter ici parce que ce n'est pas l'objet de cette revue de littérature, je présente de façon synthétique leur résultat parce qu'il est pertinent pour mon travail de recherche :

Table 2 : modèle dynamique de participation et révélateurs de co-construction de connaissances (Laferriere et Nizet, 2006, pp.166-168)

Effet	Soi (Connexion)	Autrui (extension transformation)	Communauté (appropriation collective)
Intention			
Centrée sur une résolution de problème à court terme	Zone A : Empathie – Projection	Zone B : Suggestion ou prescription	Zone C : Mise en commun
	-Présentation d'une expérience problème. similaire -(Re)formulation du problème. -Expression de satisfaction personnelle -Accord affectif avec un participant -Appel à la collaboration	- Description du problème. (en termes de perception d'un écart) - Offre des solutions utilisées - Prescription de solutions - Suggestion de principes à appliquer	- Mise en commun de solutions au problème. - Pistes de solutions formulées en « nous » - Manifestations de solidarité
Centrée sur l'analyse du problème	Zone D : Exploration de possibilités	Zone E : Confrontation d'idées	Zone F : Compréhension collective
	- Formulation d'hypothèses - Évocation de principes à appliquer - Questionnement - (Re)formulation du problème. - Référence à un hyperlien - Référence à une analogie	- Confrontation d'une idée ou d'une piste de solution - Remise en cause des conceptions ou des croyances évoquées - Prise de distance conceptuelle - Invitation à transformer sa vision du problème. - Suggestion de solutions transférables - Nouvelles formulations du problème.	- Énonciation de principes et de solutions résultant d'un consensus - Formulation de principes rassembleurs (attitudes et actions)

Centrée sur la progression des connaissances	Zone G : Expression d'assentiment	Zone H : Élaboration de la pensée	Zone I : Métagestion de l'activité collective
	<ul style="list-style-type: none"> - Accord cognitif avec le destinataire - Accord cognitif avec un auteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation de la confrontation - Appropriation d'éléments apportés par un participant - Transfert projeté de solutions dans une pratique ultérieure - Transfert efficace de solutions - Dépassement de sa logique personnelle - Dépassement du conflit - Nouvelle perception des actions à entreprendre - Amorce de réflexion sur la pratique - Nouvelle compréhension du problème. - Manifestation d'un conflit intérieur - Ambivalence - Doute ou rejet quant au transfert de solutions 	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse de la discussion - Analyse de l'état de la discussion - Bilan de la discussion - Médiation dans la polémique - Clôture

4.2. Critiques et limites

Un certain nombre de chercheurs critiquent tant l'apprentissage situé que la théorie des communautés de pratique proposée par Wenger.

Tout d'abord, pour les tenants du constructivisme, la théorie est insuffisante. Ainsi, pour Ulmann (2008), l'expérience est fondamentalement expérimentale et les travaux de Piaget doivent être pris en compte. Voir l'apprentissage comme un processus de participation ou de duplication d'un savoir existant, même s'il est intéressant, serait tout à fait insuffisant. L'auteur souhaite que l'on s'intéresse à ce qui se passe « dans la tête » pour que l'apprentissage soit effectif, à la manière qu'a le participant d'interpréter les composantes de sa tâche, son rapport au savoir (« Pourquoi retiennent-ils toujours les mêmes éléments de x ou y ? Comment et pourquoi intègrent-ils certaines informations plus que d'autres ? Comment s'opère ce passage de l'extérieur (la communauté) à l'intérieur du sujet ? »). Pour les constructivistes, l'apprentissage provient d'une confrontation aux situations, l'expérience n'est pas seulement un phénomène de participation mais « un processus de réactualisation de la confrontation humaine » (cite Delbos et Jorion, 1984, p.34). En ce sens, l'apprentissage situé minimise la dimension conflictuelle qui est ramenée simplement à des ajustements et de la négociation qui

permettraient au sujet de surpasser les difficultés en prenant appui simplement sur la CoP. En ce sens, Delbos et Jorion sont souvent cités car ils ont une vision d'un monde social plus austère où les situations semblent insurmontables et avec lequel chacun doit composer pour faire face. De plus, ils ont étudié aussi les processus de transmission d'un métier (Ulmann, 2008; Olry, 2008; Astier, 2008). Pour Ulmann, Lave et Wenger cherchent trop « à préparer, structurer et organiser le langage commun qui permettra aux différentes CoP de se rencontrer, d'échanger, de travailler. Tandis que Delbos et Jorion laissent ouvert et sans visées adaptatives, un espace de paroles à investir » (Ulmann, 2008, p.92). Johnson (2001) tente même de prouver que les CoP trouvent leurs racines dans le constructivisme en s'appuyant sur un certain nombre d'auteurs et de caractéristiques que partagent le constructivisme et l'apprentissage situé : des situations-problème complexes et authentiques, dans un contexte d'interdépendance sociale, des buts partagés et négociés, l'usage d'outils cognitifs (méthodes, processus, technologies...) et un enseignant davantage coach ou facilitateur. Par ailleurs, pour prouver que les deux mondes ne sont pas inconciliables, Laferrière et *al.* (2004) se sont appuyées sur la théorie des CoP mais aussi sur le constructivisme de Piaget pour mener leur recherche et développer leur analyse qui aboutit à la grille présentée précédemment.

Par ailleurs, un certain nombre d'auteurs repèrent des limites dans la conception de la participation périphérique légitime proposée par Lave et Wenger (1991). Goudeaux et *al.* (2008), en étudiant l'intégration d'un accessoiriste dans un théâtre, pointent une limite du concept dans le sens où il ne rendrait pas totalement compte du processus d'intégration qu'ils ont pu observer. Un accessoiriste, une fois arrivé dans sa communauté, n'a pas connu de gradation dans la complexité des tâches et s'est retrouvé face à engagement plein et entier de sa responsabilité. Pour Olry (2008), qui partage cette position, lorsque l'organisation fonctionne selon une logique d'objectifs, la légitimité est davantage opportuniste et moins socialement organisée. Il remet en cause l'idée d'une progression linéaire, structurée de la participation, au profit d'une conception opportuniste constituée d'étapes multiples et de rites de passages qui jalonnent le parcours d'intégration. Ulmann (2008) observe aussi chez des intervenants sociaux judiciaires des faits contraires à ce que suggère la PPL, c'est-à-dire le passage de la périphérie vers une entière participation. Les intervenants doivent savoir rester à la périphérie des CoP avec lesquelles ils collaborent pour ne pas être rejetés ou illégitimés des autres CoP. L'expérience de l'individu « lui apprend [...] à passer d'une participation souvent trop entière à une position périphérique lui assurant davantage de manœuvre pour maintenir

du sens à son travail »²¹ (p.85). Enfin, Vaast (2002) déplore le fait que la PPL minimise la dimension conflictuelle et qu'elle offre une vision idyllique de l'apprentissage et du travail qui se limite à du partage et de la négociation.

Effectivement, la question du pouvoir et des conflits est récurrente et parsème les textes abordant les communautés de pratique. Il semblerait que la théorie des CoP comporte une faiblesse due à une posture encore trop optimiste des situations de travail. Par exemple, selon Barton et Hamilton (2005), les employés possèdent certes un pouvoir local mais enserré dans une structure hiérarchique qui exerce son pouvoir dans les pratiques qu'elle domine en imposant un travail structuré, standardisé par un système de qualité faisant partie d'une vaste culture de l'audit notamment. Les auteurs pointent une vision encore trop enchantée de Wenger où les travailleurs participeraient librement et agiraient démocratiquement, alors qu'en réalité, leur champ d'action est très limité. Ils pointent aussi le manque d'analyse faite du pouvoir dans les interactions écrites et notamment dans les réifications. Pour eux, dans les sociétés, la plupart des interactions écrites distribuent inégalement le pouvoir entre les personnes. Ils critiquent aussi le point de vue de Wenger sur les CoP, son monde social serait « un prototype de la communauté de pratique » (ibid., p.8). Les études de Barton et Hamilton dans le champ des actions sociales tendent à prouver qu'une CoP est davantage « un monde social caractérisé par de multiples membres, des frontières non résolues, de nombreuses CoP fluides qui existent dans une variété de relations aux autres, à la fois se soutenant et se concurrençant » (ibid., p.8). Cela signifie qu'elles ne sont pas forcément caractérisées par une certaine stabilité ou un but commun, les communautés peuvent être diffuses et avoir une forme ou des contours peu clairs, avec des droits d'adhésion et des voies de communication directes qui ne sont pas précisées, le tout s'accompagnant d'un engagement ambivalent et de répertoires de ressources partagées qui laissent de nombreuses hypothèses inarticulées. Vaast (2002) critique également les travaux de Julian Orr et d'Etienne Wenger. Elle estime que les phénomènes de pouvoir sont sous-estimés, que les tensions et le pouvoir d'influence inégalement partagé sont écartés et curieusement absents des travaux sur les CoP. Elle pointe le manque de justification dans le choix des communautés en question, suggérant qu'elles ne sont pas représentatives et un peu trop idéales.

²¹ Le travail d'intervenant judiciaire tel qu'il est présenté par Ulmann se situe, selon moi, à la frontière de différentes communautés, ce qui explique le maintien à la périphérie. Nous serions donc face à une fonction de courtage, ce qui naturellement implique de maintenir une certaine distance avec les pratiques et des difficultés à dégager du sens et à développer une identité propre.

Cette même auteure regrette la vision trop interne de la théorie des CoP, c'est-à-dire son niveau d'analyse : quelles sont les relations entre la structure, l'action et la pratique ? Elle s'interroge aussi sur la définition de la pratique : la CoP est-elle la communauté d'une pratique, de pratiques, d'une méta-pratique ? Elle finit par ne pas faire la distinction entre CoP et communauté professionnelle. Un flou est possible : on peut utiliser l'un pour l'autre²². Finalement, elle met en doute la possible opérationnalisation de la théorie de Wenger.

Pour sa part, la didacticienne Rogalski (2004) trouve que la théorie des CoP est un outil bien insuffisant pour aborder les questions de formation, de développement des compétences professionnelles et d'expertise professionnelle. Pour elle, la formation scolaire est ignorée ou insuffisamment abordée : « Lave et Wenger éliminent la formation scolaire du champ considéré par leur théorie, sans être convaincants quant à la pertinence de ce choix, dès que l'on s'intéresse à des situations de travail exigeantes en savoirs scientifiques et techniques pour valider des savoirs pragmatiques » (p.111). Dans le même sens, Astier (2008) affirme que la PPL est davantage un processus de professionnalisation et que tout ne peut pas s'apprendre « sur le tas », comme le métier de tailleur au Libéria ou d'agent de réclamation dans une société d'assurance. Qu'advient-il de l'acquisition de connaissances ou de compétences comme celles que doivent posséder un conducteur de centrale nucléaire, un pilote d'avion, un ingénieur, un chimiste... ? Leurs actions incorporent une part de connaissances scientifiques, techniques ainsi que des artefacts complexes et sophistiqués et leur action n'est pas socialement possible sans avoir apporté les preuves de leur connaissance. Brougère (2008) ajoute qu'il perçoit chez Lave et Wenger « une critique de l'école qui confond discipline, instruction et apprentissage » (p.57).

4.3. Un souci de réconciliation

D'autres auteurs, ou parfois les mêmes, tempèrent leurs propos et admettent que la proposition de l'apprentissage situé est pertinente et parfois complémentaire avec d'autres théories.

Dillenbourg (2003) approuve le modèle proposé par Wenger uniquement pour le développement professionnel. Il propose de faire converger un certain nombre de théories pour étudier plus précisément l'apprentissage dans les communautés et « saisir par quels processus les constructions intra-psychologiques peuvent résulter de la participation aux plans

²² Pourtant, Wenger (1998) essaie de différencier les CoP et les communautés professionnelles par le biais de l'apprentissage : « Dans la recherche en organisation, la perspective des communautés professionnelles est contrastée avec celle des communautés de pratique par les façons de rendre compte de la formation de l'identité en pratique » (p.283).

inter-psychologique et social » (p.20). L'analyse devra porter alors sur l'individu (plan intra-psychologique), le groupe (plan inter-psychologique) et le plan social. D'après lui, ce sont trois traditions de recherche qui commencent déjà à converger et qui devraient se diriger vers un « constructivisme culturel ». À ce propos, il cite Engeström (1987) : « L'analyse des processus d'apprentissage au sein de petites communautés devrait permettre de réconcilier la philosophie constructiviste et l'approche socioculturelle. Il s'agit notamment d'étudier la manière dont certains individus parviennent à transformer la culture de leur communauté » (p.15).

Aux deux métaphores convoquées par Sfard (1998) pour comprendre l'apprentissage, Paavola et al. (2003) ajoutent une troisième. Ces trois métaphores mettent l'accent respectivement sur la cognition d'une personne (*acquisition metaphor*), sur les processus sociaux (*participation metaphor*) et sur les artefacts de médiation, les objets et les pratiques qui sont développées en collaboration au cours du processus d'apprentissage (*knowledge-creation metaphor*). Dans la métaphore de l'acquisition, l'apprentissage est appréhendé comme un processus plus traditionnel, il est examiné en termes de connaissances, de structures (schémas, modèles mentaux) résidant dans l'esprit d'un individu. La métaphore de la participation met l'accent sur le rôle des communautés et de l'interaction sociale tandis que celle de la création de connaissance porte sur la construction collective d'artefacts et les réifications. En conséquence, l'apprentissage est considéré comme un processus de participation à diverses pratiques culturelles et des activités. Pour ces auteurs, même si les processus sont distincts, ils ne sont pas exclusifs, et une combinaison de chaque devrait apporter les avantages de chacun d'eux tout en maintenant leurs inconvénients respectifs à l'écart. Ainsi, pour eux, l'apprentissage provient d'un processus mental accompagné d'un processus de participation et de création de connaissances et d'objets dans la pratique. Selon Paavola et al. (2003), ces métaphores donnent certaines orientations générales pour la conceptualisation de nouveaux apprentissages, de nouveaux types d'approches et de matériels d'apprentissage. Par ailleurs, selon eux, les métaphores auraient un double intérêt. Elles permettraient d'expliquer les processus d'apprentissage et elles tenteraient de réconcilier différentes écoles : les cognitivistes/constructivistes et les tenants de l'approche sociale de l'apprentissage (socioconstructivisme et CoP) car les métaphores se rapportent soit à de l'acquisition, soit à de la participation.

Quant à Rogalski (2004), elle défend la didactique professionnelle (sur le plan psychologique) et la présente comme une alternative aux approches sur l'apprentissage qui s'appuient sur une

théorie psychologique dite de « cognition située » - postulant le primat de la communauté de pratique -, ou une théorie « cognitiviste » - postulant la cognition humaine comme système de traitement de l'information. Issue de la psychologie ergonomique, la didactique professionnelle est présentée en lien avec la théorie de l'activité et la didactique des disciplines scientifiques et techniques, marquée par les théories d'épistémologie génétique de Piaget et de développement de Vygotsky et celle de l'activité d'Engeström. Selon cette auteure, la didactique professionnelle fournit un cadre théorique alternatif à la cognition située et au cognitivisme, tout en ne les opposant plus, car « le projet de la didactique professionnelle est de rendre compte des processus qui sont en jeu, d'une part dans la formation des compétences lors des situations dans lesquelles intervient une intention de formation et, d'autre part dans le développement de ses compétences au cours de l'activité de travail » (ibid., p.113). Ceci serait d'autant plus vrai que l'opposition cognition située / cognitivisme ne serait plus aussi forte qu'auparavant et qu'il existerait maintenant des formes faibles de chaque courant qui tendraient à converger. Par exemple, le cognitivisme ne se limite plus seulement à un système de traitement de l'information. La cognition est dorénavant liée à la perception et à l'action, les connaissances sont aussi externes, la cognition est distribuée (entre individus et artefacts cognitifs), le contexte (tel que l'expérience individuelle, collective, la mémoire organisationnelle et la situation « naturelle ») est pris en compte. La cognition située, qui s'oppose aux modèles de résolution de problème, prend en compte maintenant « le contenu de la connaissance, sa forme (perception, conception, action motrice) et les façons dont le comportement est improvisé. Elle insiste sur le rôle de l'interaction sociale, verbale dans les constructions des descriptions du monde » (ibid., p.107).

4.4. Un autre regard, pour aller plus loin

Un certain nombre d'auteurs questionnent et proposent des points de vue différents sur les communautés de pratique pour tenter de définir davantage ce qu'elles sont, mais aussi pour donner des clés qui permettraient d'approfondir la théorie des CoP et de l'apprentissage situé.

Ainsi, Baron et Bruillard (2006) s'interrogent à propos des CoP ou des CoPV. Comment peut-on attester de l'acquisition de connaissances²³ ? De quelles connaissances s'agit-il ? Si des phénomènes d'acquisition sont mis en évidence, à quoi les attribuer ? Pour pouvoir répondre à ces questions, ils proposent un cadre de référence théorique qui fait appel aux théories de

²³ Selon Laferriere et Nizet (2004) « l'apprentissage collectif n'est pas mesurable, il est seulement « interprétable » par le chercheur grâce aux données qui consignent les processus de développement collectif des communautés de pratique virtuelles » (p.25).

l'activité développées par Vygotsky, Léontiev, Engeström. Selon eux, s'inspirer du travail issu du champ du *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) peut être porteur. On y retrouverait les éléments théoriques suivants : les trois métaphores (processus de construction de Sfard et Paavola), le modèle de Nonaka et Takeuchi (distinction entre connaissances tacites et explicites), l'apprentissage expansif d'Engeström (théorie culturo-historique de l'activité) ou son cycle développemental et enfin le modèle de construction de connaissances de Bereiter (théorie critique pour l'éducation). Un auteur comme Lipponen (2002) permettrait même de faire un tour d'horizon des concepts et théories de ce champ récent. Concernant l'analyse des interactions, ils orientent leurs lecteurs vers des auteurs comme Rourke ou Peraya qui ont mis au point des techniques éprouvées.

De leur côté, Audran et Pascaud (2006) invitent à repérer dans les pratiques sociodiscursives la construction identitaire et la culture des communautés : « L'importance de la modalité discursive tient dans le fait que le discours est témoin d'une pensée, mais en même temps dépasse cette pensée en la faisant évoluer au sein de l'action de socialisation » (ibid., p.212). Ils développent les aspects du couple participation-réification dans le processus de construction identitaire, qui résulte de la négociation des significations au cours de l'action des CoPV, pour pouvoir repérer dans les messages des signes qui participent à la construction culturelle et qu'ils distinguent selon qu'ils sont des indices, des icônes ou des symboles²⁴. Pour eux, les groupes s'approprient collectivement ces signes et révèlent la construction identitaire et culturelle.

Astier (2008) propose de tenir compte des concepts de formats et d'étayage dans l'interaction de tutelle, développés par Bruner pour analyser les interactions sociales car pour lui le format fournit le cadre au développement de l'interaction de tutelle : « C'est ce cadre dans lequel l'interaction est contenue et qui permet de doser l'ingérence de celui qui sait dans la situation pour aider celui que ne sait pas faire, à agir et, par là, à pouvoir comprendre » (ibid., p.169).

Quant à Billet (2008), il appelle à prendre en compte l'agir individuel (*individual agency*) qui jouerait un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage et de remaniement culturel

²⁴ L'indice est un signe qui n'existe que parce qu'il désigne un objet sans avoir véritablement de caractère commun avec lui (une trace de pas, un bruit d'eau). L'icône possède des traits communs avec l'objet désigné et procède par plus ou moins grande analogie avec l'objet (croquis, schéma, panneau figurant l'objet). Le symbole, comme l'indice, est un signe qui ne procède pas vraiment de façon analogique, mais qui opère une désignation grâce à un code conventionnel que doivent partager ceux qui le perçoivent pour l'interpréter correctement (Audran et Pascaud, 2006, p.215).

ainsi que l'épistémologie, les croyances et l'intentionnalité des participants pour comprendre la question de l'apprentissage dans un espace professionnel.

Pour comprendre la dynamique des communautés de pratique, Barton et Hamilton (2005) proposent d'employer les théories du langage, du littérisme, du discours et du pouvoir, tout en confrontant les concepts de CoP et de réification à la perspective sociologique de la théorie de l'acteur réseau (ANT) et le concept d'*agency* de Bruno Latour, à cause de son pouvoir analytique davantage orienté vers le global (macro). Cette théorie utilise les métaphores de la théorie des réseaux et des nœuds, plutôt que la notion de communautés comme Wenger. Dans ce cas, un réseau implique une mobilisation de ressources ou « agents » qui sont généralement des matériaux physiques, des représentations, des personnes et la création de ce que Latour appelle des « mobiles stables », une notion proche de celle de la réification, dans la mesure où ces représentations sont des aspects du monde qui sont transférables et peuvent donc être accumulés et combinés de manières nouvelles à distance, et utilisées pour coordonner l'action depuis des centres de pouvoir. L'*agency* peut être une clé pour la compréhension du pouvoir analytique de l'ANT et constitue une connexion avec la réification (l'*agency* réside en une combinaison d'êtres humains et d'objets non-humains) : « [l'] ANT suggère ainsi que les objets peuvent être vus comme des objets possédant de l'*agency* dans le sens où ils peuvent agir à la place des humains pour médier ou coordonner les activités d'autres » (ibid., p.11), comme par exemple un programme informatique. La notion de réification prendrait de nouvelles dimensions dans ce cas et pourrait être approfondie en augmentant son pouvoir théorique

Rogalski (2004) invite à s'appuyer sur le travail de la didactique professionnelle qui repose lui-même sur les travaux sur le développement cognitif développé par Piaget et Vygotsky (incluant son modèle de double germination) ainsi que sur les notions de concepts pragmatiques et de structure conceptuelle de la tâche de Pastré et son cadre de double régulation de l'activité qui intervient au cours des processus de réflexivité professionnelle. Pour l'auteure, « le modèle de « double germination » des concepts, défendu par Vygotsky, offre un cadre pour analyser un développement des compétences articulant les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrée sur les savoirs de référence (de la profession) » (ibid., p.114), ceci incluant la zone proximale de développement. Les concepts piagétien de schèmes d'action s'intègrent dans le modèle de double régulation : « Deux processus sont en jeu dans l'activité : dans le sens « proactif », un processus d'assimilation de la situation occurrente aux conceptualisations et aux schèmes préexistants, et, dans le sens «

réactif », un processus d'accommodation des connaissances et des schèmes d'action du sujet, qui se modifient sous l'effet de l'interaction avec la situation, la situation incluant la dimension collective et organisationnelle (que la cognition et l'apprentissage situés conceptualisent comme « communauté de pratique ») (ibid., p.115). Les notions liées de concepts pragmatiques et de structure conceptuelle de la tâche (Pastré) sont centrales aussi dans la didactique professionnelle : « Les concepts pragmatiques sont le résultat du développement d'une communauté d'action : ils sont élaborés dans l'action et pour l'action ; ils font partie des savoirs de référence; ils « circulent » des « anciens » aux « nouveaux » et ils peuvent être des objets partagés entre ingénieurs et opérateurs » (ibid., p.115). Les opérations métacognitives apparaissent comme un composant important de l'activité et elles sont aussi à prendre en compte dans l'analyse de l'activité.

Pour parvenir à délimiter la notion de CoP et l'opérationnaliser, Vaast (2002) propose de faire appel aux apports de la psychosociologie. Il s'agit alors de se pencher sur les groupes restreints, primaires, secondaires, etc., de Anzieu & Martin (1986), sur les apports méthodologiques et conceptuels de la sociologie du travail (Dubar, 1991; Lucas & Dubar, 1994; Sainsaulieu, 1988), et dernièrement d'intégrer les apports de la conception du pouvoir de Foucault et de la théorie de l'acteur-réseau (Latour et Woolgar, 1986). La raison ici est que les trois théories partagent un intérêt central mais avec des niveaux d'observation et des échelles temporelles différentes.

Dans la revue *Pratiques de Formation - Analyses* (2008), des auteurs comme Astier et Ulmann suggèrent de revisiter des travaux plus anciens, français pour la plupart, où la question centrale de la transmission du métier et l'élaboration de la maîtrise a été traitée. Il s'agit de Delbos et Jorion (1984), Dodier (1993) et Darré (1996).

Enfin, Viens (2012), avec la même perspective que les auteurs précédents, n'hésite pas à revisiter cent ans de recherche sur les apprentissages sociaux et médiatisés. Selon lui, les questions de recherche ne changent pas, seuls les médias évoluent. Il déplore que les chercheurs intègrent trop peu des recherches de plus de dix ans dans leurs travaux. Il évoque également d'autres courants de pensée ou théories de l'apprentissage complémentaires de celles des CoP pour comprendre les processus d'apprentissage, comme par exemple l'apprentissage social de Bandura, le socio-constructivisme de Vygotsky, le connexionnisme de Rumelhart et McClelland ou encore le connectivisme de Siemens.

5. Les communautés de pratique virtuelles

En ce qui concerne les communautés de pratique en ligne, je retiens la définition de Laferrière et *al.* (2004, p.9) pour qui « les communautés de pratique virtuelles (CoPV) tiennent leur nom du fait qu'elles utilisent Internet pour communiquer et travailler ensemble. Il s'agit d'un moyen à privilégier pour l'apprentissage en collaboration ». La notion d'espace virtuel de collaboration fait référence à « un lieu de rassemblement et d'échange où il est possible de repérer dans le discours des manifestations de formes variées de participation, de modes d'appartenance, de patterns de négociation de sens, et aussi celles qui permettent à la CoPV de réifier ses connaissances et de se créer une mémoire collective à laquelle des membres de la communauté pourront faire appel à des moments jugés opportuns » (p.29).

La littérature ne semble pas se focaliser sur l'aspect technologique ou virtuel des CoP, en tout cas moins depuis quelques années. Ceux-ci finissent par apparaître secondaires, au moins dans le champ de sciences de l'éducation.

Cependant, je relève que les méthodes et le fonctionnement des CoPV sont souvent comparés aux communautés d'apprentissage qui réalisent des apprentissages à distance (Dillenbourg, 2003; Daele et Charlier, 2006). De plus, l'écriture devient centrale dans l'expérience virtuelle des communautés (Laferrière et *al.*, 2004; Johnson, 2001; Barton et Hamilton, 2005). Dans la mesure où elle est perçue comme la manifestation concrète d'une démarche de connaissance collective, elle retient l'attention des chercheurs dans leur analyse sur les interactions et le discours. Par ailleurs, selon Johnson (2001), les TIC offrent à la fois des avantages et des inconvénients... Par exemple, la collaboration en ligne réduit les normes habituelles et permet notamment à des introvertis de partager plus facilement leurs idées ou à des participants de se désengager plus facilement.

Les seuls auteurs à se concentrer sur la collaboration et les interactions sociales à distance dans mes lectures sont Preece et Maloney-Krichmar (2003). Ils attirent notre attention sur le fait que la communication en ligne est affectée par la distance géographique et temporelle. Les signes non verbaux et le contexte de la discussion ne sont pas visibles, ce qui rend la relation plus difficile et affecte la communication. Cet aspect est développé en employant les théories de *grounding* et de la présence sociale (*social presence theory*), afin de comprendre ce qui affecte le processus d'acquisition d'une compréhension partagée. Le *grounding* est une théorie linguistique qui offre un cadre pour comprendre comment les gens ou les petits

groupes développent une compréhension partagée dans une conversation (p.9). Cette théorie réfère aux connaissances, aux croyances et aux hypothèses mutuelles qui sont essentielles pour la communication entre personnes. La théorie de la présence sociale traite de la façon dont les médias donnent aux participants le sentiment d'être physiquement co-présents. Elle aide à expliquer comment le comportement social est affecté par les caractéristiques de différents médias. Elle se concentre sur les repères non-verbaux, le langage du corps et le contexte des interlocuteurs, tandis que le *grounding* se concentre uniquement sur la conversation (p.11). Afin d'aider à comprendre les dynamiques de groupe en ligne, les auteurs proposent d'utiliser la théorie du réseau social afin d'examiner les modèles et les caractéristiques des connections sociales et leurs relations avec la vie individuelle et l'organisation de la société. Cette théorie peut être utilisée comme cadre pour étudier comment les personnes sont en relation les uns avec les autres à travers des réseaux médiés par ordinateur (p.16). L'apport du concept de masse critique peut permettre d'expliquer le succès, les échecs et le nombre ou la qualité des interactions en ligne. Il représente le nombre de personnes nécessaires pour rendre une communauté en ligne viable et capable d'attirer d'autres membres (p.16). Les notions de réciprocité et de dilemme social sont aussi proposées. La réciprocité est présentée comme un facteur de succès qui signifie donner en retour à la communauté ce qu'elle a su donner. Le dilemme social souligne la tension qui existe entre l'intérêt individuel et collectif et pointe l'équilibre nécessaire entre ce qui est bon pour l'individu et la communauté afin de garantir la pérennité des interactions sociales, et donc de la communauté. Enfin, ils attirent notre attention sur les règles, rituels, normes et politiques qui prennent place dans les communautés et qui affectent les dynamiques de groupe. La gouvernance recouvre de nombreuses questions, depuis l'inscription jusqu'à la modération de la démocratie en ligne. Elle est fortement influencée par les normes culturelles de la communauté. Les communautés existant en présentiel peuvent importer leur culture tandis que les communautés entièrement à distance doivent la créer.

6. Une typologie des groupes professionnels

Selon Wenger (1998), il faut envisager les CoP non comme une entité, mais comme un descripteur, une théorie, qui permet d'expliquer et de comprendre ce qui prend place dans certains regroupements de professionnels. L'apport de Wenger, et plus largement des thèses situationnistes, aide à comprendre ce qui se passe dans des groupes essentiellement professionnels, du point de vue de la construction de l'identité, de la production de sens et des processus d'apprentissage. Cependant, les CoP sont de plus en plus présentées comme un groupe social spécifique. Wenger lui-même (2002) tente de les définir et de les distinguer d'autres formes de regroupement. Les tentatives de dresser une typologie sont assez nombreuses. C'est pourquoi, je propose de situer les CoP dans le paysage des groupes professionnels à partir de ma revue de littérature. Le tableau suivant présente une description comparée de ces différents regroupements. Il donne des informations susceptibles de les distinguer pour mieux appréhender ce que sont les CoP. Ce n'est pas une taxonomie des communautés professionnelles, mais une synthèse de la lecture des textes suivants : Wenger (1998, 2002, 2005), Brown et Duguid (2001), Johnson (2001), Cohendet et *al.* (2003) ; Daele et Charlier (2006) ; Laferrière et Nizet (2006), Henri et Pudelko (2006).

Table 3 : une typologie des regroupements de professionnels

	Communauté d'intérêt	Groupe fonctionnel	Équipe, groupe de travail	Communauté d'apprenants	Communauté épistémique	Communautés de pratique
But et motifs	Rassembler et faire circuler de l'information d'intérêt commun pour comprendre, résoudre un problème, comparer son expérience.	Assurer une fonction prescrite. Exécuter un travail permanent. Réaliser un produit ou un service.	Accomplir une tâche ou un rôle spécifique.	Acquérir des savoirs disciplinaires.	Produire, valoriser et diffuser de la connaissance.	Réussir/Améliorer leur activité. Rassembler et échanger des connaissances. Résoudre des problèmes. Réduire les distances (géographiques et sociales).
Contexte social d'émergence	Regroupement autour d'un sujet ou d'un souci commun. Amitiés, relations de travail.	Même service dépendant du même manager.	Sélection par le management.	Activité pédagogique proposée par l'enseignant.	Réseau d'expertise.	Regroupement d'employés, relativement à un événement interne ou externe.

Raisons de l'union/cohésion	Besoins réciproques. Valeur ajoutée de l'appartenance. Affinités personnelles et fonction utilitaire.	Définition des tâches ou fonctions selon la spécialité ou discipline. Objectifs communs. Contraintes de poste et de performance.	Exigences du travail. Buts communs. Cibles et étapes d'un projet.	Le résultat.	Respect d'une autorité procédurale. Caractère fonctionnel/ utilitaire pour l'organisation.	Pratique commune. Engagement et identification. Caractère fonctionnel/ utilitaire pour les membres.
Activité	Échange d'informations discussions et production d'objets.	Production.	Production.	Participation à la réalisation d'une activité collective.	Formalisation, codification, expertise, documentation.	Développement de la pratique par la mise en commun des connaissances.
Apprentissages et activités cognitives	Extraction ou traitement de connaissances en vue d'un usage individuel ou collectif.	Activité disciplinaire (application de connaissances apprises). Intégration de connaissances fonctionnelles. Apprentissage involontaire, par interactions.		Construction des connaissances par la réalisation d'activités situées dans un contexte social. Activité disciplinaire.	Apprentissage intentionnel. Formalisation de connaissances tacites /explicites.	Apprentissage par le partage de pratiques, les résolutions de problèmes. Construction et partage d'un <i>répertoire commun</i> . Essentiellement du savoir-faire.
Recrutement	Spontané	Hiérarchique	Chef équipe/management	Institution, enseignant	Les pairs, cooptation	Les membres, pairs. Spontané.
Durée	Selon les besoins individuels ou le mandat	Selon la durée de vie du produit, du service ou des changements organisationnels.	Durée du projet ou de la tâche	Le cours ou la formation	Aussi longtemps que nécessaire	Aussi longtemps que nécessaire.
Caractéristiques	Lien faible organisation sociale relativement informelle, peu structurée et peu rigide.	Hiérarchique Dirigée Alignée sur l'organisation Centrée sur la tâche.	Hiérarchique Dirigée Centrée sur la tâche.	Petit groupe Élèves ou étudiants.	«+/- autonomie » Réseau d'expertise, Finalité supérieure à la communauté.	Émerge du processus d'activité, en dehors du cadre établi. Organisation sociale relativement informelle, peu structurée et peu rigide. Liens forts.

Exemples	Syndicats, associations, forums d'entraide.	Service d'une organisation.	Équipe de projet multidisciplinaire.	Une classe, un groupe tutoré	Programmeurs Linux, Laboratoire universitaire, éditeur.	Techniciens d'une entreprise.
-----------------	---	-----------------------------	--------------------------------------	------------------------------	---	-------------------------------

7. L'animation des communautés de pratique

Dans le cadre de ma recherche, je me propose de travailler sur le rôle des animateurs dans les communautés de pratique et, plus précisément, sur les effets qu'ils peuvent exercer sur les apprentissages des membres. Cependant, à la lecture des principaux textes tels que ceux de Lave, Wenger et Brown et Duguid, on note que jamais il n'est fait mention de cette fonction au sein des communautés. Par ailleurs, on pourrait s'interroger sur l'existence d'un tel rôle dans des groupes informels qui s'autodirigent. En bref, existe-t-il un animateur de CoP ? Est-ce reconnu ? Est-ce une nécessité ? Quel rôle joue-t-il, le cas échéant ?

Un premier coup d'œil sur les métiers de la formation nous apprend que, pour le moment, le « métier » d'animateur de communauté de pratique n'existe pas en tant que tel dans le domaine de l'éducation et de la formation. Selon Blandin (2006), il existe 32 appellations de métiers ou de fonctions de la formation, classées selon quatre catégories : métiers décisionnels, métiers de conception (dispositifs ou ressources), métiers d'animation (ou de « conduite » de la formation) et métiers d'accompagnement. Si l'auteur ne met pas en évidence l'existence ou la reconnaissance du métier d'animateur de CoP, je note que la catégorie de métiers d'accompagnement recouvre les coaches, médiateurs, accompagnateurs, accompagnateurs relais, animateurs (de centre de ressources, relais, multimédia), tuteurs et e-tuteurs. Selon Blandin, « Cette première étude confirme l'existence des métiers d'accompagnement comme métiers spécifiques » dont une des caractéristiques principales serait de mener des actions liées à la conduite d'actions de formation excluant l'acte d'enseigner. Ces métiers ne sont pas aujourd'hui reconnus comme tels puisque le ROME²⁵, par exemple, les classe dans la catégorie des formateurs (code 22211), c'est-à-dire que les personnes transmettent, évaluent, réajustent les contenus...il existerait donc une profession unique de formateur qui serait en voie de diversification » (p.2). Pour Blandin, les métiers de l'accompagnement sont « un segment professionnel spécifique emblématique d'un « monde » particulier ». Il existe un écart important entre la réalité de l'activité exercée sous un intitulé de métier et le référentiel d'activité décrivant le métier : « Le métier posséderait alors une dimension « culturelle » que l'abstraction d'un référentiel d'emploi ou d'activité efface » (p.6). Ce constat me semble tout à fait pertinent pour les communautés de pratique. On peut faire l'hypothèse que le rôle

²⁵ Répertoire opérationnel des métiers et des emplois. Disponible à l'adresse : <http://www.pole-emploi.fr/candidat/les-fiches-metiers-@/index.jsp?id=681> [consulté le 17/05/2010].

d'animateur de CoP soit autant empreint de cette diversité, ce que confirme Daele (2006) : « Il y a autant de styles et de conceptions de cette fonction qu'il y a de communautés différentes » (p.227).

Pour autant, même si le rôle d'animateur de CoP n'est pas reconnu « officiellement », certains textes réfèrent à des communautés animées par un ou plusieurs individus (Johnson, 2001; Preece et Maloney-Krichmar 2003; Laferrière et *al.*, 2004; Daele et Charlier, 2006; Viens, 2006; Gray, 2006; Laferrière et Nizet, 2006; Mounoud et De La Ville, 2008; Olry, 2008). On rencontre différentes terminologies telles que animateur, coordinateur, modérateur, coach, facilitateur ou même tuteur (bien que le rôle de tuteur soit clairement défini dans les dispositifs de formation). Il est difficile de trouver des définitions claires dans la littérature à ce sujet. L'animateur est généralement présenté par les fonctions ou les tâches qu'il est amené à remplir et qui peuvent être nombreuses. Pour n'en citer que quelques-unes (Cefrio, 2005), il peut s'agir de recruter un membre, accueillir des participants, solliciter la participation, faciliter la présentation des membres les uns aux autres, inviter un membre expert, proposer des thèmes à explorer, des sujets de discussion, animer les conversations, faciliter la résolution de problèmes, mettre des gens en relation, maintenir un bon climat, etc. Tout cela implique que non seulement les personnes doivent nécessairement posséder des connaissances en psychologie des organisations, en pédagogie ou en psychologie de groupes (Laferrière et Nizet, 2006) mais aussi qu'elles doivent être expertes dans le domaine exercé par la communauté (Preece et Maloney-Krichmar, 2003).

En bref, selon Viens (2006), « la place du modérateur semble avoir un rôle important » (p.256). Elle serait même centrale pour le bon fonctionnement d'une CoP, selon Daele (2006) et essentielle aux yeux des participants (Gray, 2004; Laferrière et *al.*, 2006). La fonction d'animation a pour rôle d'accompagner la communauté dans son évolution en validant la participation des membres et en développant son identité, en prenant part à la réflexion sur les objectifs et le projet communautaire, en gérant le projet en tant qu'objet partagé. De cette façon, elle semble pérenniser la communauté en participant à une forme d'institutionnalisation de celle-ci (Daele, 2006, p.242). Selon Gray (2004), la présence d'un modérateur sensible à la vie culturelle et sociale et aux questions d'organisation a été utile dans le soutien de la communauté en ligne. Elle l'a aidée à évoluer au-delà d'un simple niveau d'interaction sociale et de partage d'information. L'animateur semble jouer un rôle dans l'expérience d'apprentissage des participants dans un contexte informel, en encourageant la réflexion critique sur les pratiques de travail et l'identité du groupe. Laferrière et *al.* (2004) et

Johnson (2001) font remarquer que les savoirs ou les compétences des membres ne se développent pas uniquement grâce à l'animateur, mais plutôt grâce aux interactions qu'il doit faciliter entre les membres. Pour Johnson, le rôle du coordinateur par rapport à l'apprentissage au sein d'une communauté réside peut-être dans le fait qu'il met en œuvre les conditions du passage d'une participation périphérique vers une participation pleine. Alors que pour Olry (2008), la production d'artefact, la formalisation de situations vécues ne sauraient se faire sans un tiers, adjuvant de la relation entre les membres, pour Preece et Malonay-Krichmar (2003), l'animateur doit garantir les règles, rituels, normes et politiques de la communauté. Selon Daele (2006), la fonction d'animateur se concentre sur les trois composantes principales d'une CoP que sont le domaine, la communauté et la pratique, qui prennent racine dans l'entreprise commune, l'engagement mutuel et le répertoire partagé.

Un texte attire mon attention parce qu'il soulève un paradoxe. D'après Mounoud et De La Ville (2008), une CoP dans un contexte organisationnel peut, sous certaines conditions, se manager, bien qu'elle soit théoriquement autodirigée, informelle, et non définie par les besoins de l'organisation. Les auteurs présentent deux cas de CoP dont l'une connaît un succès parce que le « manager » a uniquement repéré et accompagné les activités ordinaires des membres et facilité les récits d'histoire, tandis que l'autre CoP a été soumise à des considérations productives. Le succès de la première s'explique peut-être aussi par le fait que l'animateur est parvenu à s'effacer et conduire sa communauté à l'autonomie : « Théoriquement, c'est lorsque le leadership autorisé se transforme en leadership distribué qu'un groupe, ou une CoPV, en arrive à l'autonomie de fonctionnement » (Laferrrière et *al.*, 2004, p.63).

La littérature met en exergue le rôle de l'animateur et pointe sa dimension potentiellement « accompagnante ». Pour autant, les travaux sur l'accompagnement informel des apprentissages sont encore peu nombreux (Bézille et *al.*, 2010) et ceux qui examinent vraiment les effets de la médiation de l'animateur sur les apprentissages effectifs sont rares sinon inexistants. Daele et Charlier (2006) en viennent à cette conclusion qui constitue autant de pistes de recherches à engager : « il apparaît que les modérateurs jouent un rôle central pour l'animation et le fonctionnement des communautés. Leurs rôles deviennent de mieux en mieux définis, mais leurs tâches quotidiennes et les compétences qu'ils développent pour les exercer efficacement restent encore peu claires » (p.294).

Daele cite Johnson (2006, p.235), selon qui le lien entre les actions du coordinateur et l'apprentissage des membres reste encore, à l'heure actuelle, une question de recherche. Il existerait un effet des animateurs sur les apprentissages des membres, mais il n'a pas été mis en évidence par la recherche. Selon Daele et Charlier (2008), plusieurs auteurs suggèrent que la participation à des groupes, des réseaux, des communautés peut soutenir le développement professionnel, mais ils se demandent quels sont les apprentissages réellement réalisés. Quelles activités sont mises en œuvre pour réaliser effectivement des apprentissages ? Daele propose de réfléchir sur les rôles que remplissent les animateurs : quelle est l'importance des animateurs par rapport à la richesse des échanges, par rapport aux apprentissages réalisés ? Quels rôles peuvent-ils jouer pour supporter l'apprentissage ? Quels sont les processus d'apprentissage mis en œuvre et en quoi les animateurs ou modérateurs y contribuent-ils ? Quelles sont les actions d'animation et de modération qui peuvent soutenir le processus d'apprentissage ? Quelles actions les animateurs et modérateurs réalisent-ils pour mettre en place des conditions favorables à l'émergence de débats, à la persévérance des membres dans leur participation et à la résolution des conflits sociocognitifs ?

Johnson (2001) souligne le manque actuel de travaux en la matière et formule notamment la question de recherche suivante : quelles fonctions d'étayage (dans le sens de Bruner) les animateurs et modérateurs prennent-ils en charge pour, d'une part, soutenir les interactions sociales et, d'autre part, mettre en place les conditions nécessaires à l'apprentissage des participants ?

C'est pourquoi, je me propose dans la sous-partie suivante de travailler sur le rôle de l'animateur dans les communautés de pratique virtuelles, dans le but d'interroger la fonction de médiation de l'animateur et d'analyser son ou ses effets sur l'apprentissage à distance des membres.

Dans son texte consacré à l'animation des CoPV d'enseignants, Daele (2006) donne des pistes pour investiguer les questions précédentes. Il propose premièrement de s'inspirer des travaux sur le tutorat avec qui l'animation partage de nombreuses similitudes, telles que l'encadrement à distance, la réflexion sur les activités, la prise en charge de certaines tâches d'animation par les membres, la fonction sociale pour l'accompagnement dans le processus d'apprentissage... Ensuite, il oriente notre attention vers les Réseaux d'Échange Réciproque de Savoirs. Ces groupes d'éducation populaire ont pour but de permettre aux personnes de transmettre leurs savoirs et d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque. Un médiateur met en relation

l'offre et la demande entre des personnes désireuses d'apprendre ou de transmettre leur savoir, puis il les accompagne. Force est de constater que animateurs, tuteurs et médiateurs réalisent les mêmes types d'action afin de favoriser l'apprentissage des personnes qu'ils encadrent : accueil, climat, structuration des discussions (d'exposition de points de vue, argumentations), exploitation de l'hétérogénéité, réflexion collective sur le fonctionnement de la communauté (cadre, règles...).

Pour finir, le même auteur propose un cadre théorique qui me semble effectivement utile dans la mesure où les actions précédentes rejoindraient les conditions d'apprentissage des adultes, mises en évidence par plusieurs approches théoriques complémentaires et pourraient aider à comprendre l'effet des animateurs. Il s'agit de la théorie du conflit socio-cognitif (Bourgeois et Nizet, 1997), de l'apprentissage coopératif (Bourgeois et Nizet, 1997; Lewis, 1998) et de l'apprentissage situé.

8. Tuteurs à distance et animateurs de CoPV : une communauté de pratique ?

Alors que les travaux sur les animateurs de CoP sont rarissimes, je note une abondance de travaux sur les tuteurs dans les formations formelles à distance. Or, je fais l'hypothèse que le tutorat à distance peut nous éclairer sur le rôle et les activités de l'animateur de communauté de pratique virtuelle car la littérature ne semble pas différencier les fonctions et les actions de tuteur de celles d'animateur lorsqu'elles visent l'apprentissage. Les rôles semblent ainsi identiques. Je considère donc que les actions des tuteurs et des animateurs de communauté de pratique sont similaires lorsqu'elles concernent l'apprentissage des individus ou du groupe. Alors que le rôle, les fonctions et les tâches des tuteurs sont connues et anticipées dans un scénario pédagogique et d'encadrement, dans une communauté de pratique virtuelle, nous retrouvons le rôle majeur d'animateur. La littérature converge pour dire que ce rôle, souvent assuré par une même personne, est déterminant pour le succès d'une CoP. Cependant, il semble difficile pour les auteurs de définir ce qu'est un animateur : « on le présente plus souvent par les tâches ou les fonctions qu'il est amené à remplir » (Daele, 2006), telles que motiver les membres de la communauté et leur apporter son soutien, établir les liens entre eux, favoriser les échanges, attirer de nouveaux membres, relancer les débats (Langelier, 2005). Je fais l'hypothèse que l'animateur joue un rôle analogue au tuteur à distance face aux apprentissages des participants. Il se positionne comme médiateur entre les apprenants et l'objet d'apprentissage ou « entre personnes demandant ou offrant des savoirs » (Perriault, 2000 in Daele, 2006, p. 232). Ainsi, je fais le pari que prendre ce travail de recherche sous l'angle des travaux existant sur le tutorat à distance aidera à consolider mon cadre théorique et ma méthodologie, dans le but de contribuer à la compréhension du rôle des animateurs de communauté de pratiques par rapport à celui des personnes tutrices et de l'apprentissage des participant-e-s.

8.1. Tentative de rapprochement des rôles

8.1.1. L'avènement d'Internet et des TIC

L'émergence de la fonction de tuteur à distance ou d'animateur de CoP se confond avec le développement de nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage et de collaboration à distance. Les technologies de l'information et de la communication ont permis d'introduire la distance, tant spatiale que temporelle, dans les échanges entre les acteurs d'une formation ou d'une collaboration. Des dispositifs technologiques tels que les plateformes de formation ou

de collaboration amènent les apprenants et les membres de CoP à communiquer et travailler à distance, n'importe où, n'importe quand, à l'aide d'outils divers et variés tels que des tchats, des forums, des wikis, des blogs, etc. Ce changement dans les pratiques est visible aussi bien du côté de l'enseignement que du côté des entreprises où nous assistons à un véritable bouleversement des conditions de travail. Le bureau comme la salle de classe deviennent de moins en moins nécessaires et parfois inutiles.

Nombre d'organisations ou d'institutions, voire de groupes professionnels, en ont profité pour s'adapter, de façon contrainte ou délibérée, et mettre en œuvre des façons différentes d'enseigner, d'apprendre et de travailler. C'est dans ce contexte technologique que naissent la formation à distance et les communautés de pratiques virtuelles et c'est dans ce même contexte que, par conséquent, naissent les tuteurs à distance et les animateurs de communautés de pratique.

8.1.2. Des rôles essentiels

Tous les auteurs s'accordent à dire que le rôle d'encadrant des cours à distance ou des communautés de pratique virtuelles est essentiel à la bonne marche de l'un comme de l'autre.

Dans les écrits, le rôle du tuteur est mis en avant dans toutes les étapes du processus d'apprentissage : « Accompagnateur essentiel au bon fonctionnement de l'apprentissage à distance, le tuteur est une personne ressource » (Celik, 2008, p.95). L'interaction sociale et la médiation des savoirs qu'il suscite ou qu'il encourage par le biais de la mise en place, de la conduite et de la régulation de situations de communications apparaissent cruciales pour la production d'interactions significatives entre les apprenants (Bertschy et Gasté, 2006 ; Poellhuber et Chomienne, 2006). Dans une recension des écrits sur le tutorat, Bernatchez (2003) affirme à plusieurs reprises le caractère essentiel du tutorat dans l'encadrement des apprentissages. Il est présenté comme :

- une condition essentielle pour la réussite de la formation ;
- une composante essentielle dans des dispositifs de formation à distance (FAD) ;
- un mécanisme de contrôle et de normalisation qui permet de vérifier l'atteinte des objectifs fixés et la compréhension du contenu d'apprentissage ;
- un soutien à un apprentissage personnalisé ;

- un contact privilégié avec l'apprenant pour le motiver sur le plan pédagogique mais aussi sur les plans moral et psychologique ;
- une aide pour les apprenants dans leur processus d'apprentissage ;
- un encouragement dans leur quête d'autonomie.

De leur côté, des auteurs se sont penchés sur le rôle des animateurs de CoP et font les mêmes constatations quant à sa dimension incontournable pour la bonne marche de la communauté. Dans leur ouvrage portant sur les communautés de pratiques virtuelles d'enseignants, Daele et Charlier (2006) analysent huit expériences qui finalement montrent l'importance de la fonction d'animation-modération dans le sens où elle accompagne la communauté dans son évolution en validant la participation des membres et en développant son identité, en prenant part à la réflexion sur les objectifs et le projet communautaire, en gérant le projet en tant qu'objet partagé. De plus, dans le modèle de développement professionnel qu'ils proposent (voir illustration, supra, p.82), l'animation intervient bien en tant que condition de participation et d'apprentissage des membres. Dans le rapport de recherche de Laferrière et *al.* (2004), l'animateur est présenté comme un acteur jouant un rôle favorisant les apprentissages dans la CoPV par le choix des questions qu'il opère, le partage d'idées qu'il suscite, sa volonté de rechercher de consensus, sa capacité d'animer les débats ou d'aider à résoudre des problèmes, à co-élaborer des idées ou des connaissances. Très symboliquement, l'essentialité de l'animateur est symbolisée par ce nouveau rôle qui lui est attribué : celui de « chef d'orchestre » qui favorise la participation et la réalisation d'apprentissages. À propos de la modération des communautés virtuelles, Preece et Maloney-Krichmar (2003) présentent le rôle du modérateur comme un élément aussi incontournable qu'évident pour supporter l'interaction sociale des participants. Enfin, dans une étude sur les expériences de coordonnateurs qui participent à une communauté de pratique en ligne conçue pour soutenir l'apprentissage informel en milieu de travail, Gray (2004) souligne également le caractère « absolument essentiel » de l'animateur pour démarrer la CoP. Jouant un « rôle clé », il est présenté comme « celui qui a toujours été là » (p.27) pour offrir un support technique, pour manager le flux et le rythme des discussions, pour inciter le partage d'informations ainsi que les discussions, contribuant ainsi aux apprentissages et au développement du sens communautaire. Le CEFRIO (dans le cadre d'un vaste projet de recherche sur les CoP), a révélé que de toutes les pratiques de gestion qui ont eu un effet positif sur le succès des CoP, c'est le travail de l'animateur qui a influencé le plus l'atteinte des différentes catégories de

succès mesurées (vitalité, satisfaction, résultats, apprentissages, valeur pour l'organisation). Dans cette recherche, « tous les énoncés relatifs au succès sont corrélés significativement avec la variable globale de l'animation » (Langelier, 2005, p.83).

À travers ces extraits de la littérature, qu'observons-nous ? D'une part, nous ne trouvons aucun auteur prêt à remettre en question l'importance du rôle de l'animateur et du tuteur dans l'encadrement des groupes à distance. D'autre part, nous notons des affinités fonctionnelles puisque l'un comme l'autre contribuent au bon fonctionnement des groupes et aux apprentissages en soutenant les interactions sociales et en se positionnant comme médiateurs des savoirs. Chacun d'eux met ses actions au service du groupe qu'il encadre, ce qui le conduit à apparaître comme une condition importante dans la participation et les processus d'apprentissage.

En raison de la proximité soulignée ici entre les rôles d'animateur et de tuteur, dans les descriptions du tutorat suivantes, nous pouvons remplacer le terme « tuteur » par celui d'« animateur » ainsi que les termes « étudiants » par « membres » ou « formation » par « CoP » s'ils sont rencontrés : « Le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller ; prévoir les difficultés à venir ; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs (...) » (Jacquinot, 1999, in Denis, 2003, p.25). D'une manière générale, l'encadrement tutoral est constitué de l'ensemble des ressources destinées à soutenir les étudiants durant leur démarche d'apprentissage afin de les aider à surmonter les difficultés, de les assister dans le développement de leur autonomie et d'atteindre les objectifs cognitifs et socio-affectifs visés par la formation (Dionne et *al.*, 1999 ; De Lièvre et *al.*, 2000 ; Paquette, 2001). Cet encadrement peut être assuré par une personne – on parlera dans ce cas de « tutorat » (Quintin, 2008).

8.1.3. Une terminologie aussi proche que variée

La littérature scientifique parcourue offre un panel de termes dénommatifs variés pour présenter les tuteurs et les animateurs.

Si le terme d'animateur est le plus usité pour qualifier la personne qui encadre une communauté de pratique, il est entouré de termes qui le désignent tour à tour comme modérateur ou tuteur (Daele et Charlier, 2006), coordinateur (Wenger et *al.*, 2002) ou encore facilitateur, guide, gestionnaire, coach ou même mentor (Langelier et *al.*, 2005 ; Johnson, 2001).

De la même façon, le rôle du tuteur se voit attribuer une terminologie composite : « En termes de rôles, le tuteur est à la fois correcteur, instructeur, facilitateur, animateur, intervenant, agent d'encadrement ou moniteur » (Henri & Kaye, 1985 cité par Decamps et *al.*, 2009), mais il est aussi présenté comme médiateur et facilitateur (Bertschy et *al.*, 2006), mentor et coach (Quintin, 2008) ou encore consultant (Gounon et *al.*, 2004).

Cette liste non exhaustive n'est qu'un extrait des dénominations couramment employées mais elle a l'avantage de mettre en exergue des termes communs utilisés pour qualifier les deux rôles. Il s'agit de tuteur, animateur, facilitateur, coach ou mentor. Cela signifie d'une part que « animateur » et « tuteur » recouvrent une variété de fonctions à la fois, mais qu'en plus, ces fonctions pourraient bien se confondre et recouvrir les mêmes tâches, sinon viser les mêmes finalités, lorsque l'encadrement à distance des apprenants ou des membres est discuté. Ces variations sémantiques peuvent s'expliquer aussi par le fait qu'il y a pour les animateurs « autant de styles et de conceptions de cette fonction qu'il y a de communautés différentes » (Daele, 2006, p.227) et pour les tuteurs autant d'établissements qui, eux-mêmes, déterminent leur rôle, leurs tâches et leurs attitudes, en fonction du modèle de formation qu'ils proposent (Béziat, 2004). À cela, nous pouvons ajouter l'existence des multiples façons d'encadrer les étudiants propres à chaque tuteur (Pettigrew, 2001). Autrement dit, la conception de ces rôles est fortement dépendante du contexte historique, social et culturel dans lequel ils s'insèrent et de la personnalité des acteurs qui les incarnent.

8.1.4. Une symétrie dans la relation d'aide

Dans bien des cas, le rôle du tuteur va de pair avec celui d'apprenant. Ainsi, il arrive que le rôle de tuteur soit dévolu à un ancien apprenant. C'est le cas, par exemple, dans le Master UTICEF (Usage des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation). Dans celui-ci, l'activité de tutorat est déléguée à d'anciens apprenants qui ont vécu la même expérience que les personnes qu'ils tutorient, et, par conséquent, connaissent bien les situations auxquelles elles sont confrontées. Le rôle est exercé généralement seul, mais la conduite de l'activité pédagogique peut aussi se faire à plusieurs lorsque la situation le nécessite. Dans notre cas, le(s) tuteur(s) à distance peu(ven)t être caractérisé(s) par des critères distinctifs que nous reprenons de Baudrit (2000) : l'expérience, le niveau d'habileté et les compétences avérées. Les tuteurs se trouvent donc en situation d'apporter de l'aide, d'encourager la persévérance et de soutenir leurs pairs-apprenants dans la formation.

Il est de même avec les animateurs de communauté de pratique. Ce rôle est souvent assuré par un pair qui partage la même institution, ou du moins le même domaine professionnel, sinon le métier (Gray, 2004 ; Daele et Charlier, 2006). L'animateur est un « membre reconnu et respecté de la communauté » (Langelier et *al.*, 2005, p.40) qui connaît bien les problématiques des membres et offre un soutien de proximité. Cette mission peut aussi être assurée par une équipe qui se partage le rôle (animateur, expert de contenu, coach, gestionnaire, mentor²⁶...) (ibid.).

C'est donc bien souvent une relation d'(entr)aide par les pairs qui s'instaure dans les formations à distance comme dans les communautés de pratique en ligne.

8.1.5. Des buts convergents

Selon Hedjerassi (2004), le tuteur est là avant tout pour réduire les distances dans les dispositifs de formation à distance : « La personne-tutrice est bien l'animatrice, au sens étymologique, au sens où elle donne âme, vie à cette relation affranchie de la présence physique. La présence psychologique dans le contexte de la formation à distance serait comme le pendant et le substitutif à l'absence de présence physique ». Quant à Dionne et *al.* (1999), ils tentent de saisir la nature de l'activité d'encadrement par le tuteur à l'aide d'une analyse littéraire. En résumé, le tutorat aurait pour mission d'assister et soutenir l'étudiant durant sa démarche d'apprentissage, afin de l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage et de lui permettre d'atteindre ses objectifs tout en développant son autonomie. Finalement, il s'agit bien d'encadrer et d'animer efficacement des groupes virtuels qui partagent un but commun (Poellhuber et *al.*, 2006).

De son côté, le rôle de l'animateur de communauté de pratique est de garantir autant que possible le succès de la communauté, comme nous l'avons vu précédemment. Ce rôle est aussi approché par Langelier et *al.* (2005) sur le plan étymologique pour indiquer que l'animateur est l'âme de la communauté et donc que sa mission est plurielle (p.40) :

- maintenir un certain niveau d'activité au sein de la communauté ;
- favoriser les échanges et inciter les moins actifs à s'engager davantage ;
- maintenir un climat propice à la réflexion ;

26 Le terme « mentor » est employé au Québec comme au Canada pour désigner un pair expérimenté.

- aider la communauté à dégager son sens et structurer sa démarche ;
- s'assurer d'un *modus operandi* favorable pour tous.

De cette comparaison, je peux déduire que tuteurs et animateurs ont bien comme finalité commune de donner vie au(x) groupe(s) à distance qu'ils encadrent en se positionnant comme médiateurs entre les participants et dans les processus d'apprentissage ou de collaboration.

8.1.6. Des besoins de formation relativement proches

Même si tutorer ou animer un groupe demande certaines aptitudes ou dispositions telles que le sens de l'écoute, l'empathie, du dynamisme, du leadership ou de l'aisance dans les relations interpersonnelles, des besoins de formation se font sentir.

À l'heure actuelle, il existe peu de formations de tuteurs à distance et encore moins d'animateurs de CoP virtuelles. Pourtant, « des connaissances en psychologie des organisations, en pédagogie ou en psychologie de groupes seraient utiles aux animateurs pour relever le défi de la condition de l'engagement des participants » dans les CoP (Laferrière et al., 2006, p.160). Daele et Charlier (2006) proposent également d'envisager à terme la mise sur pied de formations pour animateurs de communauté virtuelle, une fois qu'un certain nombre de questions auront été levées comme nous le verrons plus loin. De la même façon, face à la grande diversité des tuteurs tant du point de vue de leur qualification que de leurs compétences, selon Béziat (2004), la question de leur formation se pose pour l'acquisition des compétences technologiques, administratives, pédagogiques, de soutien psychologique et de régulation des situations interactives, de levée d'implicites dans la communication à distance. Bernatchez (2001) estime que l'encadrement est présenté comme un volet de la formation à distance (FAD) dont les objectifs sont peu explicites, les activités peu planifiées et les interventions laissées au jugement des tuteurs selon l'inspiration du moment.

Ici encore, les besoins de formation mis en vis-à-vis indiquent une proximité dans les compétences attendues des tuteurs et des animateurs. Les compétences propres à leur rôle d'encadrement semblent se recouvrir et montrent que leurs missions et les relations qu'ils entretiennent avec le groupe entretiennent des similitudes.

8.1.7. Un objet de recherche partagé par la communauté scientifique

La littérature parcourue sur le tutorat à distance et l'animation de CoPV met en évidence des problématiques communes soulevées par l'ensemble des auteurs autour de l'importance de leur rôle respectif sur les processus d'apprentissage.

Je repère un certain nombre de questions récurrentes autour du tutorat à distance, qui illustrent bien l'objet des recherches encore à l'heure actuelle :

- si enseigner, c'est « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre [...], en quoi le rôle du tuteur de formation à distance contribue efficacement à favoriser ce processus ? » (Alava et *al.*, 2008) ;
- « Quel est l'effet des pôles pédagogique, socio-affectif, motivationnel et organisationnel des actions des tuteurs sur les produits de l'apprentissage ? » (Quintin, 2008) ;
- « Quels sont les effets de différentes modalités de tutorat sur les apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation organisée à distance ? » (Decamps et *al.*, 2009) ;
- « Quels sont les tâches, rôles et compétences du tuteur en ligne ? » (Hedjerassi, 2004) ;
- « Que doit-on attendre du tuteur ? Quelle est sa place dans le dispositif de formation ? » (Béziat, 2004) ;
- « Existe-t-il un ensemble de tâches spécifiques et centrales qui doivent être mobilisées par un tuteur dans une situation de tutorat de groupe d'étudiants placées dans une situation de travail collaboratif à distance ? » (Deschryver, 2003).

Je pourrais continuer ainsi la liste, tant les questions sur l'importance du tuteur dans les processus d'apprentissage sont encore courantes. Mais l'animateur de CoPV n'est pas moins soumis aux mêmes interrogations :

- « Le lien entre les actions du coordinateur et l'apprentissage des membres d'une communauté reste encore, à l'heure actuelle, une question de recherche » (Johnson, 2001);
- « Quelles fonctions d'étayage (dans le sens de Bruner), les animateurs et modérateurs prennent-ils en charge pour, d'une part, soutenir les interactions sociales au sein d'une communauté virtuelle et, d'autre part, mettre en place les conditions nécessaires à l'apprentissage des participants ? » (Johnson, 2001) ;
- « Comment concrètement un modérateur exerce-t-il ses rôles d'animateur de discussions, de régulateur de conflits ou de gestionnaire de connaissances échangées ou construites ? » (Daele et Charlier, 2006).

Ces questions similaires de part et d'autre sont révélatrices de la volonté des chercheurs de mieux mesurer et comprendre la contribution de chacun sur les processus et les résultats de l'apprentissage des participants à des formations à distance ou des CoP. Une telle similitude dans les propos invite à rechercher dans les travaux abondant sur le tutorat des pistes qui m'aideront à définir et consolider l'ensemble de ma démarche de recherche.

8.1.8. Une divergence de conduite

Le développement précédent met en exergue combien les animateurs de CoP et les tuteurs à distance entretiennent des liens vis-à-vis des groupes qu'ils encadrent. Cependant, il existe une différence de taille. Les tuteurs interviennent dans des dispositifs de formation où leur rôle est clairement défini dans le scénario pédagogique et, parfois aussi, dans une charte du tutorat. Leur travail est directement lié à la conduite des actions de formation puisque l'apprentissage des étudiants constitue l'objectif principal du dispositif. À ce titre, ils rendent compte généralement des absences. Ils préviennent l'abandon, ils interviennent pour clarifier des points méthodologiques, organisationnels ou disciplinaires. Ils facilitent la communication et/ou la collaboration et enfin évaluent les apprenants.

De leur côté, les animateurs de CoP n'ont pas pour préoccupation principale l'apprentissage des membres mais plus généralement le soutien de leur pratique. C'est pourquoi, ils concentreraient leur attention sur les trois composantes principales d'une CoP que sont l'entreprise commune, l'engagement mutuel et le répertoire partagé (Wenger, 2005). Ils se centrent également sur l'évolution de la communauté en participant à sa construction identitaire, en prenant part à la réflexion sur les objectifs et le projet communautaire, en gérant le projet en tant qu'objet partagé, leur but étant de pérenniser la communauté (Daele, 2006). L'apprentissage est ici informel, voire incident (Carré, 2005). Cela signifie qu'il ne serait pas nécessairement intentionnel, ni de la part de l'animateur, ni de la part du bénéficiaire et qu'il résulte de la participation à des activités professionnelles (discussions, rencontres, confrontation à des problèmes, projets, etc.).

En ce sens, le rôle des tuteurs et des animateurs, ainsi que leurs intentions, ne sont pas en tous points identiques. Les actions qu'ils mettent en place ne visent pas les mêmes objectifs et sont par conséquent différentes, bien que le sujet, apprenant ou travaillant, et l'objet de l'apprentissage soient directement ou indirectement une préoccupation commune.

8.2. Statut, rôle et fonction des tuteurs et animateurs

Après avoir défini ce que j'entends par statut, rôle, fonction et tâche, je ferai une synthèse de la littérature en ce qui concerne les tuteurs et les animateurs. Les résultats de chacune des parties seront confrontés afin de dégager les similitudes et les différences entre animateurs et tuteurs.

8.2.1. Cadrage terminologique

Les termes de rôle, de statut et de fonction peuvent comporter des ambiguïtés et prêter à confusion, il n'est pas rare qu'ils soient utilisés l'une pour l'autre. Pour cette raison, je souhaite préciser ici le sens dans lequel je les emploie.

En ce qui concerne les notions de rôle et de statut, je m'inspire de définitions issues de la psychologie sociale, notamment de celles de Rocheblave-Spenlé, élaborées à partir d'une recension d'écrits en sociologie et en psycho-sociologie. Cette auteure est souvent citée comme référence dans des textes ou des ouvrages qui tentent de circonscrire ces notions.

Le statut

Les statuts représentent l'aspect normatif des rôles, ils sont composés d'un ensemble de droits et d'obligations socialement déterminés qui constituent une manière d'être que la société reconnaît officiellement. Ils désignent les différentes positions, liées les unes aux autres, qui ponctuent une structure sociale, à un moment donné. Orientés vers la structure, ils définissent des systèmes relativement autonomes comme, par exemple, une entreprise, caractérisée par des positions de dirigeant, cadre, employé, client ou encore syndicaliste. Les droits et les devoirs associés à chaque position organisationnelle sont définis le plus souvent dans des fiches de poste, des règlements ou des lettres de mission, en rapport avec les positions sociales environnantes, déterminant ainsi en partie les attitudes et les conduites des individus ainsi que la structure de pouvoir de l'organisation. Le statut social d'un individu (sa position reconnue dans le groupe ou la société) détermine son comportement, de même qu'il induit celui des autres à son égard (par exemple, un certain degré d'autorité, de considération, de confiance). Enfin, une même personne peut posséder plusieurs statuts, comme par exemple celui de responsable hiérarchique, chef de projet, secrétaire de comité.

Le rôle

Connaître son rôle et celui des autres est important car cela permet de prévoir et d'orienter son propre comportement et de prévoir le comportement de ceux qui ont des fonctions complémentaires et avec lesquels on est amené à avoir des conduites interactives. C'est pourquoi, on s'attend à une attitude et des opinions particulières lorsqu'on connaît le statut social ou les fonctions de la personne interrogée.

Les rôles constituent les aspects dynamiques et fonctionnels des statuts, une manière de se comporter qui actualise le statut. Considérés comme « un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel » (Rocheblave-Spenlé, 1962, p.153), ils sont plus orientés vers l'individu. Ainsi le rôle se compose de prescriptions liées au statut et s'accompagne de comportements spontanés nés des interactions et de la subjectivité de l'acteur qui « joue » son rôle. C'est la convergence de ces facteurs qui crée le rôle.

Les rôles évoluent avec les individus au cours du temps ou changent parfois, c'est le cas par exemple d'un nouveau titulaire qui exécutera différemment le rôle de son prédécesseur. Le rôle subit donc de nombreuses influences qui modifient le comportement, parmi lesquelles :

- le statut, représentant le modèle social prescrit, autrement dit le rôle prescrit, à caractère normatif ;
- la perception unique que l'individu a de son rôle et de la situation, fonction entre autres de ses intérêts, de l'importance qu'il accorde aux différentes tâches qui font partie de la définition de sa fonction, de son propre système de valeurs ;
- la situation d'interdépendance du rôle à l'intérieur d'un système de rôles plus vaste dont il fait partie ;
- les interactions et les relations affectives entre les membres de son groupe d'appartenance (caractérisées par l'affinité ou l'hostilité).
- les besoins et les attentes du groupe, pour qui le rôle possède une valeur fonctionnelle ;
- la transformation des attentes personnelles ou individuelles, ainsi que les motivations et les aptitudes des membres, sans oublier le contexte (changements économiques, sociaux ou politiques).

En somme, la prise de rôle ne se réduit pas à l'application de prescriptions. Le rôle joué représente un compromis entre le modèle social prescrit afférent au statut et un ensemble de facteurs situationnels et personnels qui conduisent à réinterpréter continuellement le statut de d'une façon unique.

Fonction et fonction sociale

Le terme fonction provient du latin *functio* qui signifie « accomplissement » ou « exécution ». À partir de ce point de vue, je considère la fonction comme la partie active du rôle, je l'approche sous l'angle de l'action, du « faire fonction de » dans un ensemble social. La fonction exercée représenterait l'exercice du rôle, son aspect concret dans les interactions avec autrui.

Par ailleurs, le concept de fonction sociale a été élaboré par les fonctionnalistes (Durkheim, Malinowski) pour qui un fait ou une action sociale, s'ils ont une cause, ont aussi et surtout une fonction sociale, une finalité. Pris dans la perspective de leurs conséquences, les faits, consciemment ou inconsciemment, contribuent à maintenir la stabilité de l'ordre social tout en poursuivant la satisfaction des besoins individuels et collectifs. La fonction sociale existe donc à travers les actions et le rapport que celles-ci entretiennent avec une certaine finalité sociale ou sociétale.

Ainsi, j'emploie le terme « fonction » pour désigner une catégorie d'actions exercées par des porteurs de rôles dans un but social. Je précise qu'à un rôle pourra correspondre l'exercice d'une ou plusieurs fonctions.

8.2.2. Typologie du tutorat et de l'animation

Les écrits parcourus sur le tutorat décrivent le rôle en opérant une segmentation des fonctions d'encadrement des étudiants. La variété des fonctions renvoie très souvent à des catégories identiques dont l'appellation peut varier mais qui finalement se réfèrent aux mêmes concepts comme le fait remarquer Bernatchez (2001) dans sa recherche doctorale. Je reprends d'ailleurs le processus qu'il a utilisé pour construire ma propre typologie, augmentée d'une analyse littéraire qui, bien que plus récente, s'appuie souvent sur les mêmes sources. Dans un premier temps, je réaliserai la nomenclature des catégories utilisées traditionnellement pour la description de ce rôle; puis je tenterai un rapprochement sémantique entre les catégories proposées afin de conduire à une grille descriptive du rôle du tuteur. Après cela, j'utiliserai la

même démarche pour décrire le rôle de l'animateur. Ce travail permettra de confronter les deux typologies et de faire apparaître des convergences ou des divergences.

8.2.2.1. Nomenclature des catégories utilisées traditionnellement pour le tutorat

Dionne et *al.* (1999) dégagent quatre plans de support à l'apprentissage qui sont autant de fonctions du tuteur :

- une fonction cognitive, lorsqu'il s'agit d'un support touchant aux aspects conceptuels, méthodologiques et administratifs ;
- une fonction socio-affective : affective si l'intervention porte sur les états affectifs de l'apprenant ou sur ce qu'il éprouve ; sociale lorsqu'il s'agit de créer ou de favoriser les contacts humains ;
- une fonction motivationnelle, visant l'engagement et la persévérance de l'apprenant ;
- une fonction métacognitive, visant la prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement cognitif, de sa démarche, ses stratégies et l'intervention sur son processus d'autorégulation (planification, activation des stratégies nécessaires, contrôle et vérification.

Denis (2003) propose un profil de tuteur axé sur ses interventions et dépendant des options épistémologiques. Les sept fonctions suivantes sont proposées :

- l'accueil, la mise en route des actions de formation ;
- l'accompagnement technique ;
- l'accompagnement disciplinaire ;
- l'accompagnement méthodologique ;
- l'autorégulation et la métacognition ;
- l'évaluation ;
- la personne attitrée.

Bernatchez (2003) propose une typologie des fonctions du tuteur comprenant celle de l'animateur de téléconférence dans un cadre pédagogique :

- une fonction pédagogique-intellectuelle (qui renvoie au contenu d'apprentissage) ;
- une fonction socio-affective (qui concerne l'aspect socio-émotif de l'apprentissage) ;
- une fonction technique pour les habiletés ;

- une fonction de gestion de la téléconférence pour la gestion proprement dite des interactions.

Gounon et *al.* (2004) résument la place des tuteurs dans différents dispositifs informatisés en spécifiant leurs fonctions. Je reprends ces rôles tels qu'ils sont présentés, étant entendu qu'ils devront être traduits en termes de fonctions :

- personne-ressource : répondre aux sollicitations des apprenants;
- expert de contenu : animer le groupe;
- chef de projet :
 - a. favoriser les échanges entre apprenants
 - b. négocier les échanges du projet dans une activité collective
 - c. valider les productions des étudiants pour passer à l'étape suivante
 - d. consultant (proche d'un expert de contenu)
- intervenant auprès des apprenants ;
- supervisant l'activité.

Dans l'étude qu'elle réalise sur les pratiques de tutorat, Hedjerassi (2004) indique quatre fonctions assignées au tuteur dans le dispositif qu'elle observe : une fonction de relation, d'accompagnement, d'évaluation et de coordination.

Bertschy et Gasté (2006) caractérisent la fonction tutorale selon trois aspects en s'appuyant sur les travaux de Deschênes et Lebel en 1994. Il résulte cinq fonctions tutorales principales : une fonction pédagogique, une fonction méthodologique et organisationnelle, une fonction technique et administrative, une fonction relationnelle et sociale, motivationnelle et affective.

Alava et *al.* (2008) complètent les champs de l'intervention du tuteur proposés par Rodet (2007) (à savoir quatre niveaux en interaction : cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif) par une grille des plans d'intervention du tuteur, issus d'une étude qualitative. Ces plans sont les suivants : le plan relationnel ; le plan technique et cognitif, le plan socio-affectif, le plan motivationnel, le plan métacognitif et le plan stratégique.

Quintin (2008) effectue une typologie fondée sur une analyse conceptuelle de la littérature. Il repère quatre catégories d'intervention : pédagogique (et pour certaines, métacognitive), organisationnelle, (socio-) affective (ou motivationnelle) et technico-administrative.

Garrot-Lavoué et *al.* (2009) identifient seize rôles suivant les rôles prédominants du tuteur selon la situation d'apprentissage. J'entends ces rôles comme des fonctions, je les traduis donc en terme de fonctions si nécessaire dans la synthèse.

Situation...	
de communications médiatisées	a. organisateur de sessions b. catalyseur social c. catalyseur intellectuel d. accompagnateur technique e. pédagogue
d'apprentissage individuel ou collectif	a. pédagogue b. expert de contenu c. architecte pédagogue d. qualimétreur e. évaluateur
d'apprentissage collectif	a. coordinateur du groupe de travail b. coach relationnel c. méta-catalyseur
de FOAD longue	a. individualisateur b. autonomisateur
de suivi pédagogique	a. superviseur b. intervenant

Enfin, dans son travail de catégorisation, Nissen (2009) distingue cinq fonctions habituelles plus une sixième concernant l'autonomisation des apprenants. Le résultat est constitué de cinq fonctions majeures découpées, pour certaines, en sous-fonctions:

- une fonction organisationnelle comprenant les fonctions de soutien organisationnel, informationnel, méthodologique ;
- une fonction socio-affective regroupant les fonctions de soutien social et motivationnel ;
- une fonction pédagogique comprenant les fonctions de soutien cognitif, langagier et métacognitif ;
- une fonction d'évaluation ;

- une fonction de soutien technique.

8.2.2.2. Regroupement sémantique des différentes catégories utilisées et synthèse

En regroupant selon leurs ressemblances sémantiques les différents éléments de la nomenclature, j'obtiens les fonctions ci-dessous. Contrairement à la plupart des auteurs, je ne présente pas ici de macro-regroupements, afin d'éviter toute généralisation (du type « fonction pédagogique ») et d'offrir une description plus lisible du rôle en fonction des attentes et des interactions avec les apprenants.

Table 4 : les fonctions tutorales

<i>Fonction</i>	<i>Types d'intervention</i>	<i>Références</i>	<i>Exemples de tâches</i>
Organisationnelle	Comprend les interventions visant l'organisation de l'enseignement et des activités	Mise en route des actions de formation (Denis, 2003); organisation de la session (Denis, 2003; Bertschy et <i>al.</i> , 2006; Quintin, 2008; Nissen, 2009, Garrot et <i>al.</i> , 2009); gestion de la téléconférence et des interactions (Bernatchez, 2003); organisation/gestion du groupe et des événements (Gounon et <i>al.</i> , 2004), architecte pédagogue (Garrot et <i>al.</i> , 2009), soutien informationnel (Nissen, 2009)	Préparer le cours, envoyer un courriel de démarrage du séminaire aux apprenants, planifier des réunions, constituer les groupes, organiser les ressources, donner les consignes et s'assurer de la compréhension des procédures, des objectifs, donner des échéances...
Disciplinaire	Interventions liées aux contenus	Accompagnement disciplinaire (Denis, 2003); Soutien pédagogique-intellectuel (Bernatchez, 2003), soutien cognitif (Dionne et <i>al.</i> , 1999; Alava, 2008) et langagier (Nissen, 2009), expert de contenu ou consultant/intervenant (Gounon et <i>al.</i> , 2004; Garrot et <i>al.</i> , 2009)	Fournir des ressources (références, dossiers complémentaires, experts,...), répondre à des questions relatives aux contenus, solliciter la mise en relation entre différents contenus ou (parties de) cours... (Denis, 2003)
Méthodologique	Interventions de soutien méthodologique axées sur la réalisation des activités et l'autonomisation des apprenants.	Accompagnement méthodologique (Denis, 2003; Dionne et <i>al.</i> , 1999; Bertschy et <i>al.</i> , 2006; Alava, 2008; Nissen, 2009), Coordination du groupe de travail (Hejerassi, 2004)	Demander à répartir et planifier les tâches, s'assurer du <i>modus operandi</i> , proposer une démarche, répondre aux questions du groupe ou des apprenants sur leur méthode de travail, suivre le processus de production en cours...
Méta-cognitive	Interventions centrées sur la réflexivité, la	Interventions métacognitives (Dionne et <i>al.</i> , 1999; Alava,	Faire le point sur les acquis, le chemin

	prise de conscience (connaissances, parcours, stratégies...)	2008), visant l'autorégulation (Denis, 2003), méta-catalyseur (Garrot et <i>al.</i> , 2009)	parcours, le chemin restant à parcourir. Questionner la démarche en cours, la stratégie mise en place. Faire réfléchir sur le but des actions, leur sens...
Evaluative	Interventions centrée sur l'évaluation des apprenants, des productions, des interventions.	Evaluation (Denis, 2003, Nissen, 2009, Hejerassi, 2004; Gounon et <i>al.</i> , 2004), qualimètreur (Garrot et <i>al.</i> , 2009)	Contrôler la participation, évaluer les productions, analyser les traces informatiques (présence, interactions, usages...)...
Technique	Interventions visant une aide à l'usage des outils de type informatique	L'accompagnement et les interventions techniques (Denis, 2003; Bernatchez, 2003; Bertschy et <i>al.</i> 2006; Alava, 2008; Quintin, 2009; Nissen, 2009; Garrot et <i>al.</i> , 2009)	Présenter des fonctionnalités, répondre aux questions sur des problèmes techniques, dépanner un apprenant, orienter vers le choix adéquat d'outils, intervenir pour proposer de meilleurs usages...
Relationnelle	Interventions visant le soutien social, affectif et motivationnel.	L'accueil (Denis, 2003), le soutien socio-affectif (Quintin, 2008; Bernatchez, 2003; Alava, 2008; Nissen, 2009), fonction motivationnelle (Quintin, 2008, Dionne et <i>al.</i> , 1999; Bertschy et <i>al.</i> , 2006), fonction relationnelle (Alava, 2008, Bertschy et <i>al.</i> , 2006; Hedjerassi, 2004), animation du groupe (Gounon et <i>al.</i> 2004), catalyseur social et coach relationnel (Garrot et <i>al.</i> , 2009)	Prendre contact avec les apprenants par mail, se présenter mutuellement dans un forum, s'informer sur les participants pour mieux les connaître, contacter un apprenant absent, écouter des doléances, trouver des solutions pour aménager l'apprentissage, créer des contacts, encourager le travail et les interactions...
Administrative	Interventions de médiation visant le rapprochement de l'apprenant et de l'institution ainsi que le conseil et l'accompagnement éducatif sur son projet de vie.	Fonction administrative (Denis, 2003; Quintin, 2008; Bertschy et <i>al.</i> , 2006), personne ressource ou attitrée (Denis, 2003; Gounon et <i>al.</i> , 2004), plan stratégique (personnel, emploi-famille, formation, vie...) (Alava, 2008)	Répondre aux questions d'ordre administratif (inscriptions, dates d'examens, hébergement, modalités de la formation...), conseiller sur le choix de modules, orienter vers des services...

Cette grille appelle deux remarques. Premièrement, certains auteurs n'apparaissent pas dans certaines fonctions car la généralisation qu'ils ont effectuée - par exemple la « fonction pédagogique » (Quintin, 2008) ou « cognitive » (Alava, 2008) - est transversale à ma grille et n'a pas permis d'affecter simplement leurs propositions à une catégorie de fonction précise.

Pour autant, j'ai essayé d'employer à bon escient les tâches qu'ils évoquent ou suggèrent. Deuxièmement, selon moi, ma classification se rapproche du travail de Denis (2003) qui est l'auteure la plus référencée et, par conséquent, nos points de vue respectifs sur le rôle du tuteur convergent.

8.2.2.3. Nomenclature des catégories rencontrées pour l'animation

Le rapport de recherche de Bourhis et Tremblay (2004) comporte une grille descriptive des rôles pouvant être exercés au sein d'une « structure de gouvernance » de CoP (p.22). Même si cette nomenclature provient davantage du domaine de la gestion, elle me semble pertinente pour plusieurs raisons. En premier lieu, ce travail met en exergue le rôle de l'animateur dans les CoPV. Sa dimension éducative a été prise en compte. Ensuite, elle est issue d'un plus vaste projet de recherche auquel Laferrière et *al.* (2004) ont contribué en ce qui concerne le volet « apprentissage » et dont les résultats sur le rôle de l'animateur ont été mêlés avec ceux de Bourhis et Tremblay dans le guide pratique édité par le CEFRIO, auquel j'ai déjà référé (Langelier, 2005). Enfin, cette nomenclature est corroborée par un certain nombre de textes qui mettent au jour, en totalité ou en partie, les mêmes missions, fonctions ou tâches des animateurs (Daele et Charlier, 2006; Gray, 2004 ; Johnson, 2001; Laferrière et *al.*, 2004 ; Preece et Maloney-Krichmar, 2003).

De la grille du CEFRIO, j'ai extrait les fonctions d'animation, et repris d'autres fonctions de gouvernance car elles sont susceptibles d'être exercées par une personne animatrice ou une équipe d'animation d'après mes lectures précédentes, particulièrement Daele et Charlier (2006), et ma propre expérience d'animateur de CoP. Je les mets en évidence en italique dans la liste ci-après :

- *Membre fondateur* : initiateur et guide de la communauté avant l'émergence d'un animateur. Il participe à l'élaboration de la mission et des objectifs de la communauté ;
- *Animateur* : guide et gestionnaire de la communauté. Il a pour mission d'assurer son développement, sa pertinence, son importance stratégique au sein de l'organisation et sa visibilité ;
- *Facilitateur* : chargé de former un réseau parmi les membres de la communauté, en encourageant la participation, en facilitant ou amorçant les discussions et en dynamisant continuellement la communauté ;

- Expert de contenu : gardien du domaine de connaissances ou de pratique de la communauté. Il est au centre de la connaissance tacite spécialisée ;
- Animateur de contenu : gardien des connaissances explicites. Il est chargé de chercher, de retrouver, de transférer les connaissances explicites et de répondre aux questions des membres à ce sujet ;
- Mentor : membre expérimenté de la communauté chargé de l'intégration des nouveaux membres. Il explique les normes et politiques de la communauté et sa place dans l'organisation ;
- Administrateur : organisateur et coordinateur des événements et des activités de la communauté ;
- *Rapporteur* : responsable de l'identification et de la publication, sous forme de documents, de présentations ou de rapports, des savoirs pertinents, des meilleures pratiques, des nouvelles approches ou des leçons tirées de la communauté ;
- *Technicien* : personne chargée de surveiller et d'entretenir les outils de collaboration et d'aider les membres à les utiliser.

8.2.2.4. Tentative de distinction des rôles du tuteur et de l'animateur

Je propose de reprendre la grille des fonctions du tuteur et la nomenclature ci-dessus pour comparer les fonctions sur la base des interventions tutorales.

Table 5 : distinction des rôles du tuteur et d'animateur

<i>Fonction du tuteur</i>	<i>Types d'intervention (Rappel)</i>	<i>Comparaison avec l'animateur</i>	<i>Équivalence (Bourhis et Tremblay, 2004)</i>
Organisationnelle	Interventions du tuteur visant l'organisation de l'enseignement et des activités	Des interventions visant l'organisation de la <i>vie</i> , des <i>événements</i> et des activités	Administrateur, mentor
Disciplinaire	Interventions liées aux contenus	Idem	Expert de contenu, animateur de contenu
Méthodologique	Interventions de soutien méthodologique axées sur la réalisation des activités et l'autonomisation des apprenants	Ce type d'intervention cognitive n'est pas mis en évidence	Sans
Méta-cognitive	Interventions centrées sur	Ce type d'intervention	Sans

	la réflexivité, la prise de conscience (connaissances, parcours, stratégies...)	cognitive n'est pas mis en évidence	
Évaluative	Interventions centrées sur l'évaluation des apprenants, des productions, des interventions	Ce type d'intervention n'est pas mis en évidence	Sans
Technique	Interventions visant une aide à l'usage des outils de type informatiques	Idem	Technicien
Relationnelle	Interventions visant le soutien social, affectif et motivationnel	Idem	Facilitateur
Administrative	Interventions de médiation visant le rapprochement de l'apprenant et de l'institution ainsi que le conseil et l'accompagnement éducatif sur son projet de vie	Interventions de médiation visant le rapprochement des membres et de l'organisation et l'accompagnement du projet communautaire	Membre fondateur, animateur

De ce bref comparatif, observons que les interventions liées au soutien cognitif des membres dans leurs activités ne sont pas mises en évidence. Les fonctions méthodologiques et métacognitives de l'animateur n'apparaissent pas clairement dans la littérature parcourue. Cependant, pour Laferrière et *al.* (2004) dans leur analyse sur les effets de la participation, l'animateur jouerait un rôle favorisant les apprentissages dans la CoPV par le choix de ses questions, par ses interventions dans la production d'artefact ou la formalisation de situations, par l'aide apportée à l'échange des idées, la recherche de consensus, la résolution de problèmes ou à la co-élaboration de connaissances. Mais si ces interventions semblent favoriser l'apprentissage des membres, leur nature reste visiblement inconnue.

Deux fonctions échappent aussi à la grille ci-dessus. Bien que Langelier et *al.* (2005) rapportent qu'une des fonctions de l'animateur est d'évaluer la santé de la communauté, c'est-à-dire sa vitalité et les bénéfices individuels, collectifs et organisationnels, la fonction d'évaluation n'apparaît pas. Enfin, le rôle de rapporteur mentionné par Bourhis et Tremblay (2004), dont la fonction est d'identifier et de diffuser les savoirs de la communauté en dehors de celle-ci, ne trouve pas d'équivalence chez le tuteur.

8.2.3. Comparaison

De ce travail comparatif, je retiens les différences suivantes avec le tuteur :

- l'animateur se centre avant tout sur les éléments de base d'une communauté de pratiques, c'est-à-dire son domaine, sa communauté et sa pratique (Wenger, 2002), et dans une moindre mesure sur l'apprentissage des participants ;
- il a une fonction de gestionnaire, dans le sens où une partie de son activité se concentre sur le développement de la communauté, il l'accompagne dans son évolution. Pour cela, il gère l'organisation et la composition de la communauté et l'aide à développer son identité, en prenant part à la réflexion sur les objectifs et le projet communautaire ;
- il aide la communauté à dégager son sens et structurer sa démarche (Langelier et *al.*, 2005) ;
- il peut assumer en tout ou partie le leadership de toutes les étapes du développement : design, recrutement, fondation, lancement, etc. (*ibid.*) ;
- il peut prendre en charge la production et la diffusion des savoirs de la communauté dans le cadre de la formalisation d'une bonne pratique par exemple (*ibid.*; Daele et Charlier, 2006).

8.3. Conclusion

En cherchant à comparer les rôles des tuteurs et des animateurs, j'ai mis en évidence un certain nombre de similitudes qui me poussent à penser que l'apport du tutorat à ma recherche est pertinent. D'une part, il me fournit des arguments permettant de m'appuyer sur des travaux existant et d'autre part, il fournit des clés méthodologiques pour mon propre travail de recherche. Ce en quoi je souhaite innover porte sur un pari : penser que le rôle du tuteur de formation à distance entretient assez d'analogies avec l'animateur de CoPV pour pouvoir bénéficier d'expériences de recherche dans ce domaine. De plus, les études parcourues se situent toujours dans un même contexte. Je pense qu'analyser l'activité d'un animateur dans des contextes différents, c'est-à-dire des organisations différentes, accroîtra l'efficacité de la recherche et son pouvoir de généralisation.

L'innovation vient aussi du fait que je croise le cadre théorique qui entoure le tutorat avec celui de l'animation de communautés de pratique. Je pense à la théorie des communautés de pratique et aux théories plus courantes sur l'apprentissage informel. Dans ce cas, peut-être que mes travaux offriront un regard nouveau aux personnes qui se préoccupent du rôle de tuteur,

car après tout, les frontières semblent minces lorsque l'on s'intéresse à l'encadrement des apprentissages à distance et le travail de l'un pourrait bien nourrir celui de l'autre.

9. Conclusion

Cette revue de la littérature m'a permis de rendre compte, de manière nécessairement partielle, de l'état de la recherche sur les communautés de pratique, en lien avec leur animation. Le courant de l'apprentissage situé a cherché à lier une théorie de l'apprentissage à une théorie sociale qui offre un cadre d'analyse et des outils intéressants pour comprendre la pratique sous un angle socioculturel ainsi que la construction des CoP et des individus en situation de travail, mais comme pour certains auteurs, elle me paraît insuffisante pour comprendre de façon plus précise les processus d'apprentissage qui prennent place en situation d'interaction, notamment lors de la participation ou de la réification, ou sous l'influence des interventions des personnes animatrices. De même que la théorie des CoP offre un ancrage pour comprendre le rôle et les fonctions d'un animateur, il me semble que des apports de théories supplémentaires sont nécessaires pour saisir le rôle et les fonctions exercés sur les apprentissages des membres.

Chapitre 2 - Repères épistémologiques et méthodologiques

Ce chapitre entend répertorier et examiner un ensemble de démarches d'investigation utilisées dans les sciences humaines et sociales, en regard de mes questions de recherche. Ce travail a pour but de donner des repères épistémologiques afin de baliser mes choix méthodologiques.

Je commence ce travail par l'examen des principaux paradigmes de recherche. Je parcours les démarches dites interprétatives à travers des propositions typologiques. J'examine ensuite les méthodes déjà utilisées pour étudier les communautés de pratique. Je ferai de même concernant les travaux qui se préoccupent du rôle des tuteurs à distance qui entretiennent des affinités avec les animateurs de CoP, comme je viens de le montrer dans la partie précédente.

Je ne débattrai pas de la pertinence ou de l'adéquation de l'ensemble des traditions et des méthodes présentées avec les objets et les « terrains » qu'elles sont censées pouvoir étudier. En effet, cette interrogation, bien que fondamentale, est bien au-delà de mes moyens. Il s'agit ici seulement de partager des repères pour justifier ultérieurement ma démarche et ancrer ma recherche dans un paradigme, un ensemble de démarches d'investigations et de méthodes destinées au recueil et à l'analyse.

1. Trois paradigmes de recherche

Le but de ma recherche, comme de toute recherche, est de parvenir à répondre aux questions que je me pose concernant le problème général soulevé. L'approche privilégiée pour arriver à mes fins dépend du paradigme de recherche auquel je vais adhérer. En référence à Kuhn (1972, traduit en 2008), j'entends par paradigme une conception théorique, un ensemble de convictions, partagées par une communauté scientifique, à une certaine époque, qui délimite pour chacune le champ et les procédures d'investigation. Deux traditions scientifiques essentiellement s'opposent sur la manière de considérer le rapport entre l'objet de la recherche et le sujet chercheur : d'un côté, le paradigme positiviste, de l'autre, le paradigme interprétatif, soit deux façons de considérer le réel et, partant, deux manières de faire la science. Leur opposition n'est pas tant méthodologique qu'épistémologique. Ma volonté n'est pas de les renvoyer dos à dos, une vision manichéenne n'aurait pas de sens car ces deux options ne visent pas le même type de production de connaissances. Pour l'un des paradigmes, il s'agit de connaître et prédire un phénomène, un comportement, ce que Delorme (1982) qualifie de paradigme *nomothétique*. Pour l'autre, le paradigme dit *herméneutique*, il s'agit de chercher à le comprendre. L'un ne saurait remplacer l'autre. En revanche, du choix de l'un dépend l'arsenal des méthodes et techniques mobilisées par les chercheurs. Les choix doivent être adaptés aux données à traiter et à la nature des résultats attendus. Par ailleurs, dépassant les clivages qui peuvent exister, des recherches de plus en plus nombreuses s'appuient sur leur complémentarité (Paquay et *al.*, 2006) et loin de l'opposition schématique que nous pourrions faire, il existerait entre ces deux pôles paradigmatiques un continuum méthodologique (Miles et Huberman, 2003) sur lequel viendrait s'adosser un troisième paradigme qualifié de *critique*, dont la finalité serait l'agir (Savoie-Zajc et *al.*, 2000).

1.1. Le paradigme positiviste

D'après le philosophe Auguste Comte, le plus illustre représentant du positivisme (Grawitz, 2001), le caractère fondamental de la philosophie positive « est de regarder tous les phénomènes comme assujettis à des lois naturelles invariables » (*ibid.*, p.47). Ce paradigme a pour ambition de dégager des lois et des principes à portée générale pour expliquer et prédire des phénomènes ou des comportements. Il tire ses origines des sciences de la nature qui prônent que la réalité existe en dehors du sujet. Il n'existerait qu'une seule réalité concrète, indépendante de toute opinion, qui attendrait d'être découverte et explorée. Les êtres humains ne seraient qu'un produit des forces externes de l'environnement auxquelles ils sont exposés,

c'est-à-dire que leurs actions sont dictées par des lois générales de cet environnement. L'enjeu consiste donc à découvrir ces lois générales, ces relations prévisibles.

Ce paradigme conduit à des méthodes qui s'appuient sur des instruments ou des techniques de recherche quantitatives de collecte de données dont, en principe, la fidélité et la validité sont assurées. L'objet de recherche est en général soumis à une observation ou une expérimentation qui est approchée de façon la plus neutre et la plus objective possibles. Il s'agit d'une science à caractère expérimental qui privilégie les plans expérimentaux, les mesures standardisées et l'analyse statistique des données. Son usage repose essentiellement sur une démarche hypothético-déductive et/ou expérimentale aboutissant à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens de causalité entre des variables, des analyses de corrélation ou d'association, etc. Avec ce modèle, on parvient à expliquer des processus, des phénomènes mais on n'arrive pas nécessairement à comprendre le sens de ceux-ci. On s'attache à leur extériorité. On apporte la preuve, on vise l'explication d'une loi ou d'une théorie.

1.2. Le paradigme interprétatif

Le paradigme interprétatif, aussi qualifié de compréhensif, herméneutique, qualitatif..., sans qu'il y ait de séparation définitionnelle claire ou consensuelle entre tous ces qualificatifs, se veut plus humaniste. Il s'enracine dans la pensée du sociologue allemand Max Weber qui avançait l'idée que les sciences humaines devraient surtout se préoccuper de la question de comprendre les situations humaines. Plutôt que de chercher à expliquer un phénomène par la recherche de relations de cause à effet entre des variables constitutives du phénomène, la recherche vise à comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience, la signification de ses interactions avec son environnement. La réalité ne peut être appréhendée ici en dehors des représentations des acteurs. L'objectif est d'éclairer le sens que les individus donnent à leur vécu en se penchant sur leurs motivations, leurs raisons, leurs croyances, etc. Le savoir produit est enraciné dans un contexte historique et culturel, le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (Savoie-Zajc et *al.*, 2004).

Sur le plan méthodologique, le chercheur doit découvrir le sens explicite et implicite que les acteurs donnent à leur actions, notamment par l'obtention et l'analyse de données qualifiées de qualitatives car la mesure est rendue difficile du fait de leur nature : des mots, des comportements, des signes... Il doit aussi construire une interprétation globale et compréhensive de l'action, à partir de la confrontation des intersubjectivités. La démarche ne

s'appuie plus nécessairement sur l'énoncé préalable d'hypothèses, mais avant tout sur des entrevues et/ou une observation empirique de la réalité. La démarche est typiquement inductive et itérative. La validité est assurée par la saturation et le croisement de données, obtenus grâce à la pluralité du recueil.

1.3. Le paradigme critique

Ce paradigme est présenté séparément (Astolfi, 1993, Savoie-Zajc, 2000) ou parfois inclus dans le paradigme compréhensif (Miles et Huberman, 2003). Qualifié également de *praxéologique* (Dufays et al, 2001), il apparaît comme une alternative car sa visée est différente : elle est « émancipatrice » (Riverin-Simard et al., 1997), elle vise la transformation des pratiques et des représentations des acteurs impliqués dans le protocole. Il ne s'agit plus uniquement de produire des connaissances mais d'intervenir et d'agir sur celles-ci. Le chercheur est un investigateur, une personne qui agit conjointement et facilite la compréhension et l'analyse critique des situations vécues. Il connaît a priori ce qui a besoin d'être transformé, mais la transformation repose sur les participants eux-mêmes.

Les recherches de type recherche-action, recherche-intervention ou recherche-formation s'appuient sur ce paradigme. Le(s) chercheur(s) construisent les grandes lignes d'une « expérience de terrain », envisagées comme une stratégie visant des changements (par exemple, la modification d'un processus de travail ou l'évolution d'une mission). Chaque étape du processus est négociée et validée avec l'ensemble des acteurs à partir des données colligées qui leur sont communiquées.

1.4. Comparaison des épistémologies dominantes en sciences humaines et sociales

J'ai consolidé dans le tableau suivant les éléments de comparaison des paradigmes issus des textes précédemment cités. Pour le réaliser, je me suis appuyé sur les tableaux de Van Der Maren (1996, p.67 et p.73), Astolfi (1993, p.6) et Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p.115).

Table 6 : comparaison des épistémologies dominantes en sciences humaines et sociales

Vision de la réalité	<p>Positiviste – Elle est objective et neutre, indépendante mais déterminée. Elle existe indépendamment du chercheur et peut être réduite et divisée en variables à étudier.</p> <p>Interprétative – La réalité est construite par les acteurs d'une situation, elle est subjective, intersubjective et non déterminée. Elle est appréhendée pour être comprise.</p> <p>Critique – L'être humain a développé une compréhension de la réalité,</p>
----------------------	--

		masquée par un ensemble de structures à dénoncer, car elles impliquent des rapports de domination et de pouvoir entre les personnes, structurés par le genre, par l'ethnie, par les rôles sociaux ou culturels, politiques.
Nature du savoir	du	<p>Positiviste – On cherche à produire des généralisations (règles, lois), car la vérité est unique et le rôle du chercheur est de la découvrir peu à peu.</p> <p>Interprétative – Le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche.</p> <p>Critique – Le savoir produit permet de mettre au jour les structures que l'individu utilise spontanément pour comprendre sa réalité. Le savoir est approché comme un instrument d'émancipation.</p>
Finalité de la recherche	la	<p>Positiviste – Rechercher des régularités, des lois, « comment les choses sont ». Caractériser des éléments, des relations, des processus isolables et reproductibles afin de prédire l'occurrence d'un phénomène par l'étude des causes qui entraînent des effets dans certaines conditions.</p> <p>Interprétative – Dégager du sens, obtenir une théorie ou un modèle, « pourquoi les choses sont ». Comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre.</p> <p>Critique – Adapter, améliorer, transformer des pratiques et des représentations. « Ce qu'il faut faire ou faudrait faire » est rendu possible par une prise de position critique face aux savoirs utilisés dont les utilisateurs doivent se distancier.</p>
Place du chercheur dans la recherche	la	<p>Positiviste – Chercheur objectif et neutre, extérieur à la situation analysée qu'il manipule et contrôle, il ne laisse pas ses valeurs influencer ses décisions et ses façons de considérer sa recherche.</p> <p>Interprétative – Chercheur subjectif et impliqué qui ne prétend pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses approches face à sa recherche et qui cherche à objectiver ses données issues d'un contexte appréhendé dans sa diversité.</p> <p>Critique – Chercheur-acteur, partie prenante des transformations qu'il suscite auprès de praticiens réflexifs en action.</p>
Méthodologie		<p>Positiviste – Recherche quantitative, démarche explicative (causalités) et hypothético-déductive, plutôt linéaire.</p> <p>Interprétative – Recherche qualitative, démarche d'interprétation et de théorisation de nature empirique, inductive et itérative.</p> <p>Critique – Une démarche évaluative (explorer des possibles, analyser les effets d'un dispositif) ou productive d'innovations (technologiques, sociales...). Ex. certaines formes de « recherche-action ».</p>
Hypothèses de recherche		<p>Positiviste – Hypothèse réaliste, préconstituée et déterministe à tester.</p> <p>Interprétative – Hypothèse relativiste, intentionnaliste, ancrée dans le</p>

	<p>milieu et orientée vers la découverte et l'exploration.</p> <p>Critique – Hypothèse relativiste, intentionnaliste, apte au projet de transformation à réussir.</p>
Formulation de la recherche	<p>Positiviste – « Pour quelles causes... »</p> <p>Interprétative – « Pour quelles raisons les acteurs... »</p> <p>Critique – « Pour quelles finalités... »</p>
Types de données	<p>Positiviste – Issues d'expériences en situation réelle ou de laboratoires ou extraites de cohortes. Essentiellement numériques, rigoureuses et répliquables.</p> <p>Interprétative – Données empiriques : Formes diverses (narratives, visuelles), riches et « en profondeur ».</p> <p>Critique – Issues du dispositif à construire, des évaluations, des pratiques sociales de référence, des discours...</p>
Traitement des données	<p>Positiviste – Traitement mathématique, statistique...</p> <p>Interprétative – Analyse de discours, de contenu...</p> <p>Critique – Varié, adapté à la situation vécue : Analyse de système, résolution de problème...</p>
« Objets trouvés » et attendus	<p>Positiviste – Caractérisation du réel, administration de la preuve, production de règles ou de lois accompagnées des dispositifs répliquables qui les ont rendues possibles.</p> <p>Interprétative – Construction de sens, production d'études de cas.</p> <p>Critique – Détermination du possible, production d'outils et de situations pour éclairer les pratiques et innover.</p>
Valeurs de la connaissance, critères de validité	<p>Positiviste – Vérificabilité, confirmabilité, réfutabilité.</p> <p>Interprétative – Idiographie, empathie (révèle l'expérience vécue par les acteurs)</p> <p>Critique – Adéquation avec la situation vécue et visée, enseignabilité</p>

2. Approche typologique des méthodes de recherche

Du rapport du chercheur à son « terrain » découlent ses choix méthodologiques. Ce rapport au terrain autorise un mode de construction typologique des méthodologies de recherche issu d'une double tension entre *compréhension-explication* et *observation-expérimentation*. Ces oppositions classiques permettent de situer les orientations épistémologiques et méthodologiques de façon schématique dans des quadrants (Juan, 1994) qui illustrent les quatre options méthodologiques fondamentales en sciences humaines et sociales.

L'opposition *compréhension - explication* désigne la manière dont le chercheur considère ce qu'il étudie : le statut du sujet par rapport à l'objet de la recherche. S'agit-il d'expliquer des attributs ou de comprendre des « individualités » ? Les individus, groupes, phénomènes étudiés sont-ils acteurs-sujets ou mécaniques-objets ? Leur comportement est-il symboliquement orienté, projeté par l'acteur et intelligible par le chercheur en tant que tel ou logique car décomposable en attributs explicables par des facteurs ? Le sens d'une action est-il tout ou partie dans la conscience des acteurs (*com/préhension*) ou plutôt dans les circonstances et l'environnement de leur action (*ex/plication*) ?

L'opposition *observation / expérimentation* désigne le statut du chercheur par rapport à son objet : aux individus, groupes ou phénomènes étudiés. Dans l'observation, le chercheur étudie les situations « naturelles » ou les objets créés par d'autres et ne produit pas le matériau. C'est l'inverse dans le cas de l'expérimentation. Par des stimuli « contrôlés », le chercheur intervient sur les acteurs considérés comme les vecteurs de l'information, dont il traite les réponses.

Chaque quadrant méthodologique est le produit de la situation du chercheur appliqué à des critères théoriques et à des exigences relatives au phénomène à étudier. Le choix de l'un ou de l'autre se fait en fonction d'éléments théoriques et/ou pratiques. À titre d'illustration, des techniques d'investigation sont inscrites dans l'espace « mais le chercheur a une marge d'action et d'option importante à diverses étapes du traitement de l'information... On dira que chaque technique a une logique principale, qui détermine sa situation dans cet espace typologique, mais que le chercheur reste libre – en fonction de ses options théoriques – de déplacer, pervertir ou changer cette logique. Il peut le faire soit en innovant sur le plan technique, soit en combinant des procédés qui appartiennent à diverses techniques, soit en combinant des techniques » (ibid., p.122).

Les quadrants peuvent prêter à confusion si l'on s'en tient à la distinction forcément réductrice des épistémologies dominantes faite précédemment. En effet, nous avons vu que l'orientation positiviste vise l'explication d'un phénomène et qu'elle conduit en général à des tests ou une procédure d'expérimentation, tandis que l'orientation interprétative vise la compréhension d'un phénomène à partir d'observations du terrain. Comment est-il possible, dès lors, que nous puissions obtenir une théorie explicative à partir d'observations, et son pendant, une théorie compréhensive à l'aide expérimentations ? Ceci peut s'expliquer par la distinction des types de matériels sur lequel la recherche prend appui et qui nous permet de clarifier ce que nous entendons plus largement par « observation » et « expérimentation ». Trois types de matériel peuvent être distingués selon qu'ils sont invoqués, provoqués ou suscités (Van Der Maren, 1996). Je propose d'ores et déjà d'inscrire ces types de matériel, accompagnés d'exemples de techniques de production de données dans le quadrant de Juan (1994, p.122) que j'adapte comme suit:

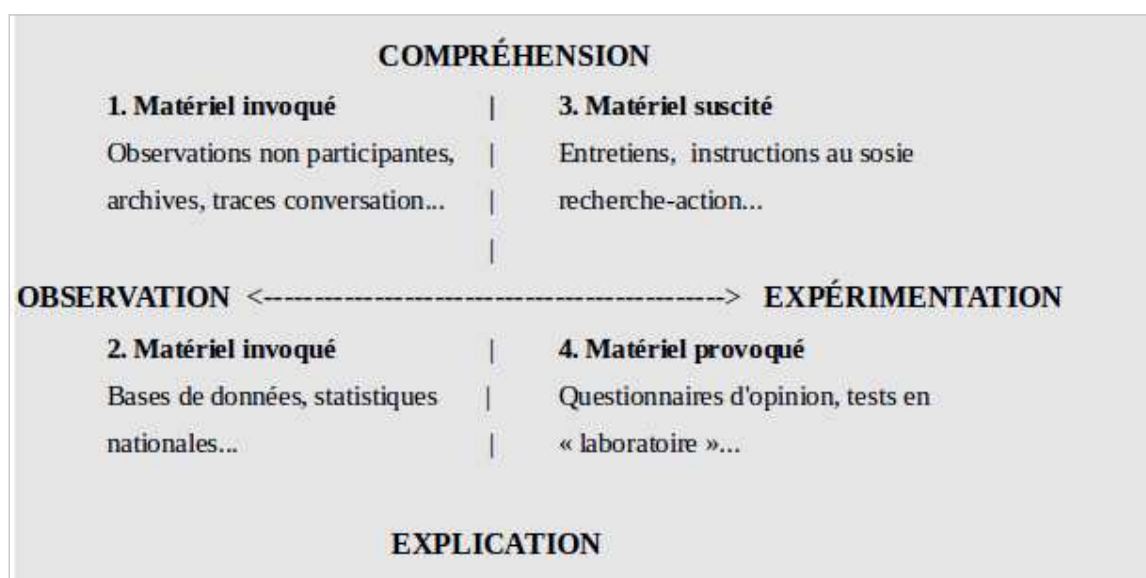


Figure 4 : schéma des horizons de la méthode en sciences humaines et sociales, adapté de Juan (1994, p.122)

Les matériels invoqués existent antérieurement à - ou indépendamment - de la recherche, les données sont constituées en dehors du contrôle du chercheur. C'est le cas par exemple des données d'archives, des documents historiques, de statistiques nationales ou des données issues d'autres recherches comme des matériaux ethnographiques par exemple. Les matériels provoqués sont issus d'appareillages et de procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le type et la forme sont imposés par le chercheur. Elles doivent répondre à des catégories définies à l'avance. Ce type de matériel est produit par

exemple lors de tests psycho- ou édu-métriques ou dans certaines procédures expérimentales réalisées en « laboratoire ». Quant aux matériels suscités, ils proviennent d'une situation d'interaction entre le chercheur et le(s) sujet(s), leur format dépend autant de l'un que de l'autre. Ce sont typiquement les techniques de recueil de données comme les entrevues semi-dirigées ou cliniques dans lesquelles le chercheur aborde le sujet avec quelques questions mais ne sait pas par avance quels seront la forme et le contenu des réponses. Dès lors, il ne peut prévoir ni l'ordre des questions dont il dispose, ni la liste des questions supplémentaires qu'il devra poser.

3. Panorama des approches « qualitatives »

« Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives », apte à rallier les chercheurs et fournir un cadre de référence commun ? C'est ce qu'a tenté Royer (2007) mais l'opération semble vaine, tant les termes utilisés pour définir les méthodes et ce qui les fonde semblent variés et disparates, ce qui aboutit à une grande confusion. De Ketele & Maroy (2006) ajoutent qu'il serait vain de vouloir établir une hiérarchie entre les diverses méthodes tant elles sont nombreuses, diversifiées et complémentaires. Cependant, certains auteurs se sont essayés à proposer des classements et des catégories d'approche qualitative. C'est à partir de ces derniers que je tenterai d'y voir plus clair. Je me propose donc de balayer un ensemble important de méthodes qualitatives à partir de propositions typologiques issues de leurs ouvrages afin de m'éclairer sur les choix possibles. Si je suis bien conscient que connaître l'histoire des approches qualitatives, leur philosophie, leurs relations et leurs particularités aiderait à les distinguer et les positionner plus clairement dans un ensemble, je ne peux pas m'engager dans une étude approfondie des positions théoriques et épistémologiques tant la littérature est abondante et le temps d'une thèse largement insuffisant. C'est pourquoi, ma synthèse des approches qualitatives est nécessairement limitée (par ma propre recension et mes choix).

Mon travail de synthèse repose essentiellement sur Miles et Huberman (2003) - qui ont notamment contribué à diffuser largement les conceptualisations de Wolcott (1990) et Tesch (1990) -, sur Savoie-Zajc et Karsenti (2000, 2004) ainsi que sur Royer (2007).

3.1. Les stratégies qualitatives dans le champ éducatif selon Wolcott (1990)

Afin d'enseigner les méthodes de recherche en sciences de l'éducation à ses étudiants, cet anthropologue états-unien a élaboré une typologie apte à représenter la recherche qualitative comme un tout (Royer, 2007). Il produit un panorama des stratégies de recherche qualitatives en empruntant l'image d'un arbre sur lequel il illustre plus de vingt stratégies organisées en fonction du style de recueil de données privilégié.

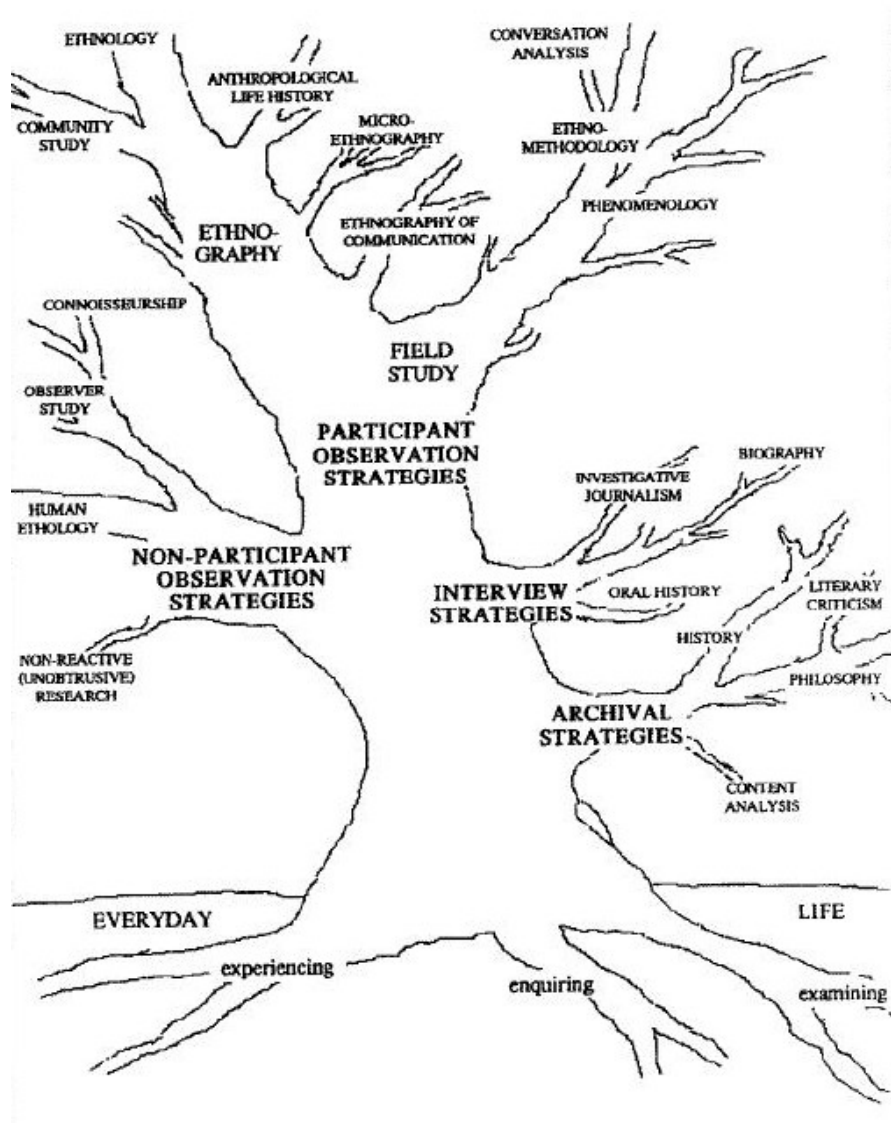


Figure 5 : stratégies de recherche qualitatives (Wolcott, 1990, p.88)

De façon centrale, le tronc et les branches maîtresses illustrent les trois techniques qu'il juge les plus courantes en recherche qualitative : l'observation participante, les entretiens et l'analyse documentaire, les branches représentant des variations majeures ou mineures de la recherche qualitative. Ces trois techniques s'enracinent dans des activités de terrain pratiquées par le chercheur :

- l'action d'expérimenter, par exemple lorsqu'il pratique une observation participante ;
- l'action de d'enquêter lorsqu'il réalise des entretiens ;
- l'action d'examiner lorsqu'il procède à des analyses documentaires.

Le chercheur peut suivre la voie de l'une des vingt stratégies représentées. Par exemple, une stratégie de recueil par entretiens peut s'appuyer sur une spécialité comme les récits de vie pour enquêter sur le terrain. La recherche peut faire appel à une technique particulière comme il est possible d'en combiner plusieurs.

3.2. Les types de recherche selon Tesch (1990)

Cette typologie plus ancienne a été réalisée à partir d'une étude des diverses procédures d'analyse de données en usage en recherche qualitative. Tesch les a réduites à 26 types de recherche qualitative articulées autour de quatre centres d'intérêt et représentées sous la forme d'un diagramme qui permet au chercheur de s'orienter selon ses intentions d'investigation.

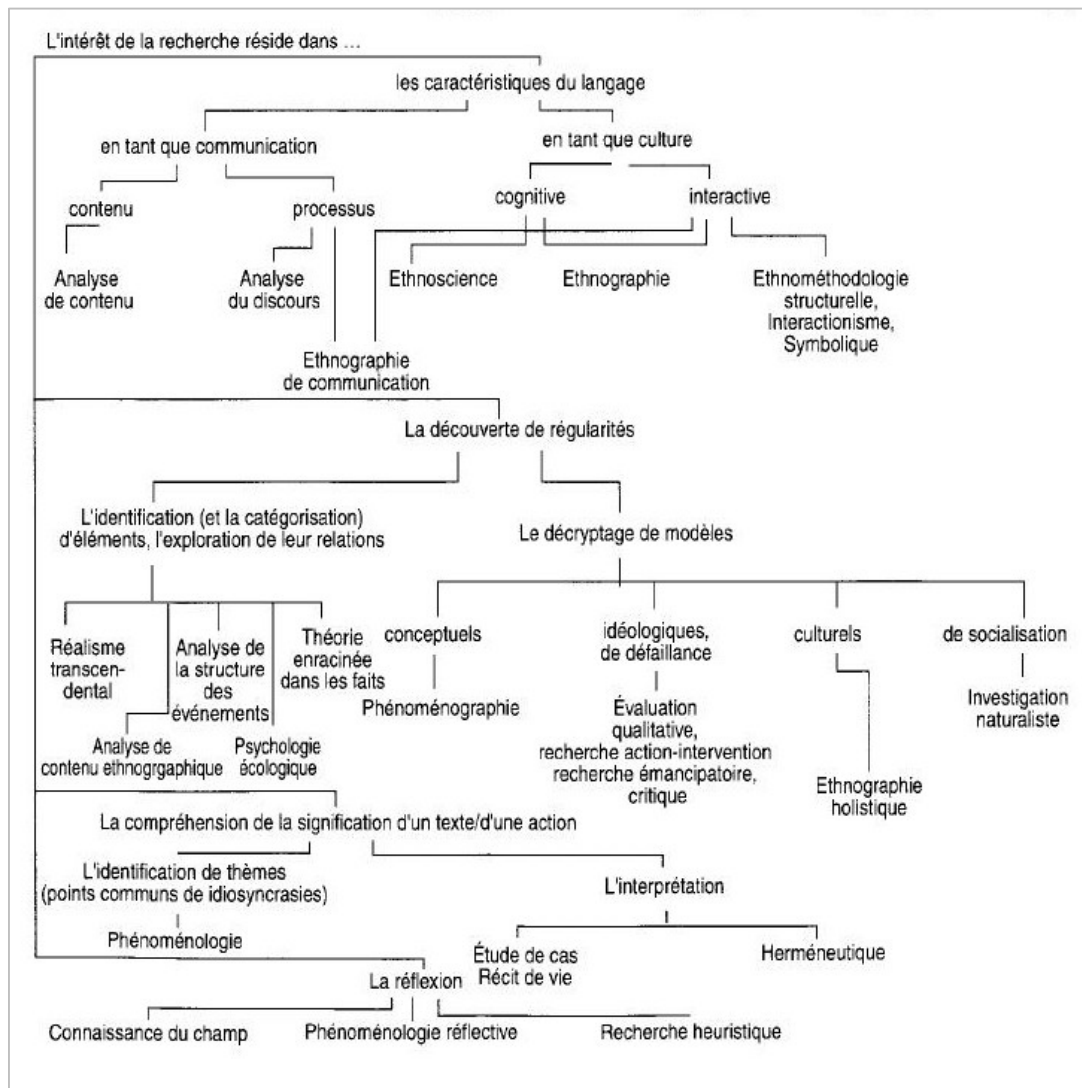


Figure 6 : diagramme des types de recherche qualitative (Tesch, 1990, p.72)

Selon que l'intérêt réside dans les caractéristiques de langage, la découverte de régularités, la compréhension de la signification d'un texte ou d'une action ou bien la réflexion, le chercheur

fera appel à un type spécifique de recherche. Cette typologie représente également un continuum vertical où l'on retrouve les types de recherches les plus structurées dans le haut tandis que les moins structurées se situent en bas.

3.3. Le processus de recherche de Denzin et Lincoln (2005)

Proposant une conceptualisation du processus de recherche plus qu'une typologie, ces chercheurs ont découpé le déroulement d'une recherche qualitative en cinq phases, chacune représentant un niveau d'activité ou de pratique de recherche. Chaque phase comporte des choix à réaliser qui prédisposent le chercheur à passer de l'une à l'autre, « les phases 2, 3 et 4 suggèrent une classification des « paradigmes », des « stratégies » et des « méthodes » de recueil et d'analyse des données » (Royer, 2007, p.87).

Phase 1: The Researcher as a Multicultural Subject	Phase 2: Theoretical Paradigms and Perspectives	Phase 3: Research Strategies	Phase 4: Methods of Collection and Analysis	Phase 5: The art of Interpretation and Presentation
History and research traditions	Positivism	Study design	Interviewing	Criteria for judging adequacy
Conceptions of self and the other	Postpositivism	Case study	Observing Artifacts, documents, and records	The art and politics of interpretation
Ethics and politics of research	Constructivism	Ethnography	Visual methods	Writing as interpretation
	Feminism (s)	Participant observation	Personal experience	Policy analysis
	Ethnic models	Phenomenology	Methods	Evaluation traditions
	Marxist models	Ethnomethodology	Data management methods	Applied research
	Cultural studies models	Grounded theory	Computer-assisted analysis	
		Biographical method	Textual analysis	
		Historical method		
		Action and applied research		
		Clinical research		

Figure 7 : processus de recherche qualitative en cinq phases (Denzin et Lincoln, 2005, p.23)

Tout d'abord, la phase 1 marque l'entrée du chercheur dans ce processus avec un problème empirique. Le chercheur apparaît comme « socialement situé » et ancré dans des traditions de recherche. Il véhicule son histoire personnelle, ses conceptions et ses préconceptions de lui-

même et des autres, et tout ce bagage traverse les cinq phases du processus qu'il doit par conséquent clarifier, de même qu'il doit confronter les dimensions éthiques et politiques de son projet de recherche. Ensuite, la phase 2 invite le chercheur à se positionner sur un plan paradigmatique afin de construire un cadre d'interprétation parce que « chaque paradigme interprétatif impose des exigences particulières sur le chercheur, y compris les questions que le chercheur pose et les interprétations qu'il leur apporte » (p.31). Le choix ou la construction du cadre se fait en fonction de ses croyances et des sentiments qui le guident, qu'ils soient ontologiques (quel sorte d'être est l'être humain ? quelle est la nature de la réalité ?), épistémologiques (quelle est la relation entre l'investigateur et le « connu » ?), et méthodologique (comment connaissons-nous le monde ou comment obtenir des connaissances de celui-ci?). Puis, la phase 3 implique le choix d'une « stratégie » et la définition du devis de l'enquête à partir des questions de recherche et de la finalité de celle-ci. Les stratégies proposées par Denzin et Lincoln incluent l'étude de cas, la phénoménologie et l'ethnométhodologie, la théorie ancrée ainsi que les approches biographiques, auto-ethnographiques, historiques, recherches action et clinique. La phase 4 propose l'emploi de différentes « méthodes » de recueil (entrevues, observations directes, enregistrements, etc.) et d'analyse (de contenu, narratif, sémiotique, etc.). Enfin, dans la phase 5 dite créative, interprétative, le chercheur dégage du sens de ses données. L'écriture peut prendre plusieurs formes (« confessionnelle, réaliste, impressionniste, critique, formelle, littéraire, analytique, grounded theory », p.35). Elle peut être évaluative lorsqu'elle est orientée vers l'action. Tout au long de ce processus, le chercheur est assisté dans ses choix par des définitions et des tableaux complémentaires qui précisent les propositions inscrites dans chacune des cinq phases.

3.4. Les types de recherches qualitatives en sciences de l'éducation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004)

Ces deux auteurs distinguent essentiellement deux grands types de recherche qualitative en sciences de l'éducation qu'ils qualifient d'interprétatif et d'étude de cas.

3.4.1. La recherche interprétative

La recherche interprétative est, comme les précédentes, une forme de recherche où le chercheur exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) : « Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-

dire validé par les participants à la recherche » (p.128). Le processus est le suivant : « le chercheur démarre par une question de recherche qu'il formule d'abord largement et qui va se préciser au cours de la démarche. À cette fin, il s'engage dans un cycle de trois phases : 1) l'échantillonnage théorique, 2) la collecte de données, 3) l'analyse inductive des données. Ce cycle se répète jusqu'à saturation des données, c'est-à-dire le niveau où le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (p.129). Les auteurs qualifient la théorie ainsi produite d'ancrée ou d'enracinée car elle provient des observations tirées de la réalité.

L'échantillonnage théorique est réalisé intentionnellement sur la base de critères qui permettent d'avoir accès à des personnes partageant certaines caractéristiques. La collecte des données se fait selon trois modes complémentaires dits classiques dans ce type de recherche, soit l'entrevue (dirigée, semi-dirigée, non dirigée), l'observation (participante ou non participante) et enfin le matériel écrit provenant de questionnaires (questions ouvertes par exemple), de textes d'archives, de journaux de bord, etc.

L'analyse des données qualitatives consiste à s'interroger sur le sens contenu dans les données et à découvrir les liens à travers les faits accumulés. Pour cela, le chercheur procède à des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données (p.139). Les données sont réduites par exemple par une opération de codification. Ces codes sont ensuite regroupés en catégories lorsqu'ils traduisent une dimension conceptuelle.

3.4.2. L'étude de cas

L'étude de cas est une méthode de recherche particulière parce qu'elle permet une approche qualitative et/ou quantitative selon les objectifs de la recherche. Je l'aborde ici sous l'angle qualitatif.

L'étude de cas est à la fois un processus et un résultat. Les problèmes de recherche à l'origine de celle-ci sont liés à une meilleure compréhension du comment et du pourquoi d'un phénomène donné, souvent issu d'une pratique, d'une expérience personnelle ou d'une recension des écrits. Avec ce type, l'accent est mis ici sur la découverte et la compréhension d'un cas à l'étude. Sa nature est à la fois particulariste puisque l'objet de l'étude est un système restreint, « c'est le cas en soi qui est important – pour ce qu'il révèle au sujet du phénomène et pour ce qu'il peut représenter » (p.212). Elle est aussi descriptive puisque le résultat est une

description détaillée qui comporte des éléments d'interprétation. Elle est heuristique dans le sens où « elle améliore la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables, ce qui peut mener à une redéfinition du phénomène » (p.212). L'étude de cas se distingue enfin par la découverte d'interactions et de concepts, plutôt que par une vérification d'hypothèses préétablies.

L'étude de cas peut également être multi-cas. Les cas sont ainsi confrontés pour découvrir des convergences entre plusieurs cas et dégager des particularités. Les études multi-cas tendent à augmenter la validité des résultats et leur pouvoir de généralisation. Dans ce sens, elles s'appuient sur un grand nombre de matériels de nature différente (entretiens, observations, documents, archives, questionnaires, journal de bord).

3.5. Des caractéristiques récurrentes dans les approches qualitatives

La lecture des textes qui m'ont servi à dresser ce panorama et les descriptions typologiques rencontrées m'amènent à penser que les frontières entre les épistémologies et les théories sous-jacentes restent floues et qu'à cette étape de nombreuses confusions existent, qu'elles soient terminologiques ou liées au mode de construction des typologies.

En guise de conclusion, après avoir donné un aperçu des méthodes compréhensives et mis en vis-à-vis un certain nombre d'approches, j'emprunte à Miles et Huberman (2003, p.21-22) les caractéristiques récurrentes qui unissent plus qu'elles ne séparent ces différentes approches :

- la recherche qualitative se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain. Ces situations sont par définition banales ou normales; elles reflètent la vie d'individus, de groupes, de sociétés et d'organisations au quotidien ;
- le rôle du chercheur est d'atteindre une compréhension « holiste » (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites ;
- le chercheur essaie de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux « de l'intérieur », à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (*verstehen*) et de préconceptions mises en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés ;

- à la lecture des matériels colligés, le chercheur peut isoler certains thèmes et expressions qui peuvent être revus avec les informants mais qui devraient être maintenus dans leur formulation d'origine tout au long de l'étude ;
- une tâche importante est d'expliquer la façon dont les personnes dans des contextes particuliers comprennent progressivement, rendent compte, agissent et sinon gèrent leurs situations quotidiennes ;
- de nombreuses interprétations de ces matériels sont possibles, mais plusieurs ont plus de force pour des raisons théoriques ou de validité interne ;
- relativement peu d'instrumentation standardisée est utilisée au départ. Le chercheur est essentiellement l'outil principal de l'étude ;
- la majeure partie de l'analyse est réalisée à l'aide de mots. Les mots peuvent être assemblés, regroupés ou répartis dans des segments sémiotiques. Ils peuvent être organisés de façon à permettre au chercheur de contraster, comparer, d'analyser et d'établir des modèles.

4. Méthodes d'étude des communautés de pratique

Dans la mesure où de nombreuses recherches se sont déjà intéressées aux communautés de pratique et aux processus d'apprentissage, il me semble opportun à ce stade de recenser certains travaux pour recueillir des méthodes déjà éprouvées, pour m'appuyer sur l'expérience de chercheurs dans ce domaine.

4.1. Examen de travaux

Parmi les travaux de recherche qualitative, j'ai sélectionné ceux susceptibles d'offrir des pistes intéressantes pour mon choix d'une stratégie de recherche et la mise en œuvre des méthodes et techniques aussi adéquates que possibles. *In fine*, j'ai retenu une poignée d'écrits traversés par des enjeux éducatifs, qui s'intéressent aux communautés de pratique, aux processus d'apprentissage et, dans la mesure du possible, qui examinent le rôle ou l'influence d'interventions humaines sur ces processus. Je me suis concentré sur des travaux d'ampleur relativement importante et réalisés de façon individuelle pour l'essentiel, tels que des thèses ou des rapports. J'ai reporté dans le tableau suivant ces écrits et les démarches mises en œuvre par leur-s auteur-e-s.

Table 7 : recensement de travaux d'ampleur et leurs démarches d'investigation

Travaux Discipline	Démarche	Procédures recueil et corpus	Procédures d'analyse
Quentin I., 2012, thèse en sciences de l'éducation.	Observation participante de 4 réseaux en ligne d'enseignants durant 1 à 4 ans	- 21 entretiens semi- directifs - 111 questionnaires en ligne - Archives (interactions et documents en ligne) - Confrontation des résultats avec 7 responsables de CoP	- Analyse de contenus, « comportements rédactionnels » et de « transferts de connaissance » - Tris à plat des questionnaires
Rodgers M., 2012, thèse en sciences sociales.	Étude de cas qualitative, inspirée de la théorisation ancrée (<i>grounded theory</i>)	- 32 entretiens semi- directifs selon 4 catégories d'acteurs - Données de contexte - Le chercheur lui- même, employé de l'organisation	- Analyse thématique avec élaboration de codes <i>a posteriori</i>
Mangham C. W.,	Étude de cas de type	- 4 entrevues avec 2	- Q-sort : Analyse des

2012, thèse en sciences de l'éducation.	« descriptive », « exploratoire », avec appui sur la théorie ancrée	groupes (focus group et Q-sort) - Entrevues individuelles de clarification / élucidation - Données de contexte - Le chercheur lui-même, employé de l'organisation	similarités et des variances des réponses - Entrevues : Analyse thématique avec élaboration de codes <i>a posteriori</i>
Thiault F., 2011, thèse en sciences de l'information et de la communication.	« Ethnographique », « ancrée sur le terrain »	- Archives : Échantillon par choix raisonné de messages sur 6 années - Grille d'analyse pré-conçue, testée puis modifiée	- Analyse thématique de contenu des discours - Statistiques d'usage/participation
Navorska S., 2010, thèse en sciences de l'éducation.	Recherche-action adossée à une étude de cas unique pour le recueil et l'analyse des données	Un groupe de 8 personnes : - Enregistrements audio retranscrits et notes d'observation de 8 réunions - Discussions forum en ligne - Le chercheur lui-même, membre de la CoP	- Analyse typologique - Analyse de discours
Maynor C. E., 2010, thèse en sciences de l'éducation.	« Etude de cas de ethnographique »	- 12 entrevues avec 3 types d'acteurs - Notes d'observations - Archives : documents institutionnels, agenda, compte-rendus...	- Analyse catégorielle des entrevues - Confrontation avec notes d'observation - Support documentaire pour l'interprétation
Georget J.-P., 2009, thèse en sciences de l'éducation.	- Étude de cas mixte (qualitative et quantitative) à caractère expérimental et ethnographique	- Création intentionnelle d'une CoP et suivi (4 ans) - Enregistrements vidéo ou audio de réunions - Notes d'observation et d'entretiens - Questionnaires de début et de fin	- Analyse qualitative des catégories - Analyse quantitative des catégories et interactions.

		- Divers : Compte-rendus, contenu du site web, données de connexion	
Coulombe S., 2008, thèse en sciences de l'éducation.	Recherche-action, en vue d'un changement des pratiques de formation	<p>À chaque étape du processus (4 ans), auprès des acteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Données invoquées : rapports, études, compte-rendus, plans, ordres du jour - Données suscitées : entrevues ; observations participantes - Données provoquées : 13 questionnaires fermés - Journal de recherche 	- Analyse catégorielle relativement aux phases et aux 4 objectifs de la recherche-action
Bos-Ciussi M., 2007, thèse en sciences de l'éducation.	« Ethnologique » avec évaluation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage à distance	<ul style="list-style-type: none"> - Observation non participante en ligne avec recueil de traces écrites d'activités et de statistiques d'utilisation - 2 questionnaires en ligne, pré et post test - 6 échanges de 15 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse lexicale et statistique logicielle - Analyse catégorielle de contenu des interactions - Étude des phases d'évolutions socio-discursives - Analyse des <i>habitus</i> des membres
Villemonteix F., 2007, thèse en sciences de l'éducation.	Étude de cas mixte : quantitative et qualitative	<ul style="list-style-type: none"> - Observation longitudinale non participante (sans notes) - Archives : échantillonnage des messages de la liste de diffusion sur 6 années. - 334 questionnaires en ligne 	<p>Analyse des questionnaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quantitative - thématique des réponses aux questions ouvertes - lexicographique <p>Analyse des messages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - thématique - lexicographique
Nault G., 2005, thèse en sciences de l'éducation.	Étude de cas unique	- Observation non participante en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse thématique - Statistiques de

		<ul style="list-style-type: none"> - 24 questionnaires - 617 messages de forum - 6 Entrevues dirigées d'une demi-heure avec échantillonnage intentionnel 	participation
Laferrière T. et <i>al.</i> , 2004, rapport, sciences de l'éducation.	De type « heuristique » et ethnographique, avec appui sur la théorie ancrée	<ul style="list-style-type: none"> - 10 CoPV - Sources variées : questionnaire en 2 temps, traces écrites d'interactions, documents (archives, rapports, journaux de bord), notes ethnographiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse descriptive des perceptions - Lecture analytique ou critique des documents - Analyse catégorielle des documents et des interactions
Hartnell-Young E., 2003, thèse en sciences de l'éducation.	« Ethnographique » avec une étude pilote, appui sur la « théorie ancrée »	<ul style="list-style-type: none"> - Observations participantes - Descriptions riches de 32 observations de cours et 24 conversations (incluant des retranscriptions et des vidéos de 10 minutes) sur 1 à 3 ans dans 12 écoles - Journal de 5 enseignants - Documents (institutionnels, plans, mails, newsletters, vidéo...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Résumés pour condenser les notes ; - Codage <i>a posteriori</i> dans le but d'analyser les rôles et les conditions d'émergence des savoirs professionnels

Ce tableau appelle plusieurs remarques. D'abord, une majorité de ces recherches prennent appui sur l'étude de communautés de pratique constituées d'enseignants (9 travaux sur 13) qui sont pour une moitié totalement virtuelles. Les autres ont comme terrain des organisations publiques ou privées dont également la moitié est constituée d'une population apparentée puisqu'il s'agit de formateurs. Ensuite, d'un point de vue méthodologique, les approches ethnographiques et les études de cas sont les méthodes les plus convoquées lorsque les recherches s'attachent à comprendre les communautés de pratique et les processus d'apprentissage qui prennent place à l'intérieur de celles-ci. Les hypothèses de départ ne sont pas systématiques. En revanche, des questions de recherche guident et structurent en permanence la recherche. Chacune d'elle s'appuie sur un recueil de données empiriques

généralement variées, issues d'observations participantes ou non, d'entretiens avec des acteurs, complétés par des éléments contextuels qui viennent en support de descriptions riches, des notes et des retranscriptions produites par le chercheur telles que des documents institutionnels ou des traces d'activité (agendas, comptes-rendus, etc.). Comme c'est souvent le cas dans l'étude des communautés de pratique virtuelles, les traces d'interaction en ligne sont une source de données prisée du fait de leur immédiateté, de leur consistance et de leur inscription temporelle qui s'accorde bien avec la temporalité que suggère une approche ethnographique. Les analyses sont de nature interprétative, le matériel à analyser est généralement condensé, soit par un jeu de résumés et de synthèses successives, soit, le plus souvent, par l'emploi d'une codification du contenu du matériel. Ces codes sont construits aussi bien *a priori* qu'*a posteriori*, à partir du cadre théorique et/ou des objectifs de recherche. Plusieurs types d'analyse se côtoient dans ma recension des écrits : thématiques, catégorielles, discursives, lexicographiques. Enfin, ce travail a montré que la majorité des chercheurs sont ici des praticiens-chercheurs, impliqués dans les processus qu'ils étudient et analysent. Ils connaissent bien le milieu, mais la question de leur objectivité surgit, ce qui conduit une poignée d'entre eux à s'engager dans une réflexion sur leur engagement, le biais que peut constituer leur position, mais aussi la richesse que leur apporte une très bonne connaissance du terrain à l'étude.

4.2. Méthodes d'étude des CoP discutées dans la littérature

En appui au recueil des pratiques de recherche réalisé précédemment, je propose de regarder ce que des chercheurs ont écrit à propos des méthodes d'étude des CoP, que ce soit en termes d'usage courant ou de propositions.

Pour Wenger (2008), « il est difficile de comprendre une communauté simplement de l'extérieur » (p.188). Cette phrase illustre bien les méthodes de recherche employées généralement par l'ensemble de la communauté des chercheurs qui travaillent sur le sujet des communautés de pratique. De nombreux auteurs ont en commun de chercher à poursuivre la tradition dont est issu le courant de l'apprentissage situé, c'est-à-dire des méthodes qualitatives, des études de cas approfondies à partir d'observation participante longitudinale et d'entretiens semi-directifs, des ethnographies (Daele et Charlier, 2006 ; Pudelko et *al.*, 2004; Laferrière et *al.*, 2004, Bourhis et Tremblay, 2004; Johnson, 2001; Preece et Malonay-Krichmar 2003, Latzko-Toth, 1998).

Dans l'ouvrage de Daele et Charlier (2006), deux chapitres intitulés « Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives »

(Baron et *al.*) et « Méthodes d'étude des communautés virtuelles » (Pudelko et *al.*) appuient ce constat et fournissent une synthèse intéressante des méthodes et techniques employées. Même si les textes sont relatifs à des communautés virtuelles d'enseignants où les discussions asynchrones ont une place prépondérante, il me semble pertinent de les relever ici car l'intention de ces auteurs est avant tout de questionner les relations entre l'activité des membres d'une CoP et les apprentissages réalisés – et non de questionner son existence – que la CoP soit entièrement ou partiellement virtuelle.

Pudelko et *al.* (2006) s'appuient sur une revue de la littérature pour relever et proposer une démarche constante dans ce genre d'études et assez classique en sciences sociales. Les auteurs invitent à étudier des cas, des événements où le recueil des données s'effectuera par observation systématique qui pourra être préalable à une observation participante dans laquelle le chercheur est invité à réaliser des entretiens semi-directifs ou non directifs, privilégiant les rencontres présentiels malgré la distance géographique existant très souvent entre les membres. Le questionnaire ne semble pas exclu mais n'est pas central dans ce type de démarche. Le recueil des données est issu des discussions et des interactions. Les données recueillies sont verbales et non verbales et très dépendantes des dispositifs technologiques. D'autres informations peuvent être extraites *via* des règlements officiels, des listes, des statistiques, des albums photos... Parfois, un traitement quantitatif des discussions peut être effectué à l'aide d'un logiciel. L'analyse porte principalement sur des données écrites. C'est donc généralement une analyse de contenu que les chercheurs ont à réaliser, grâce à une reformulation et un classement de ce que peuvent contenir des sources comme des entretiens, des échanges informels, des interactions en ligne ou des documents écrits. L'analyse porte sur les contenus manifestes et/ou latents et se déroule en quatre étapes (p.136) :

- la constitution d'un corpus, à partir d'un type d'échantillonnage défini ;
- la création d'une grille d'analyse à partir de catégories sémantiques prédéfinies ou non;
- le codage des unités de sens ou thèmes, comportant des procédures de vérification de la validité et de la fidélité de l'analyse (si inter-juges) ;
- l'analyse des résultats pour décrire les variables ciblées et les relations entre elles.

Dans bien des cas et quelle que soit par ailleurs la discipline, les chercheurs utilisent une combinaison de méthodes, très souvent au sein d'études de cas, afin de renforcer la validité

interne des recherches par l'emploi de la triangulation. Les auteurs interpellent les lecteurs sur le franchissement d'une nouvelle étape du développement de l'étude des CoP qui consisterait en l'évaluation comparative de communautés en vue de mettre en évidence leurs conditions de fonctionnement et extraire des régularités pour parvenir à construire des modèles et des théories.

Quant à Baron et *al.* (2006), ils circonscrivent l'approche méthodologique des CoP virtuelles autour de la question des apprentissages : « Comment peut-on attester de l'acquisition des connaissances ? Et de quelles connaissances s'agit-il ? Quand on met en évidence des phénomènes d'acquisition, il reste à savoir à quoi les attribuer ? » (p.184). Les réponses sont d'autant plus difficiles que l'apprentissage dans les CoP, contrairement aux communautés d'apprentissage, n'est pas la finalité des membres mais plus l'effet de leurs interactions.

Pour Jacques Viens (2006) « le plus souvent, le constat est l'impossibilité de mesurer l'impact des échanges sur les pratiques des enseignants » (p.257), mais les activités de dissémination peuvent être révélatrices.

Malgré cela, Baron et *al.* ne s'affranchissent pas de cette difficulté relative aux CoP d'enseignants et proposent non pas une, mais des méthodes. Ici encore ce sont les outils classiques de recherche comme les entretiens et les questionnaires à quoi l'on fait appel pour restituer des éléments de contexte, renseigner sur des difficultés, permettre d'approcher des représentations sociales, analyser des réseaux de sociabilité (p.184). Les traces d'interaction écrites viendraient compléter le corpus en portant un intérêt à la fois au contenu manifeste et latent, découpé en unités d'analyse à définir. Les auteurs proposent également un cadre de référence pour les chercheurs intéressés à rendre compte des processus par lesquels la connaissance se construit. Il s'agit des modèles suivants qui offrent des focalisations différentes mais qui s'intéressent aux situations de création de connaissance en situation de travail ou lors d'apprentissages collaboratifs (p.191-192) :

- la structure de l'activité humaine, l'apprentissage expansif et le modèle développemental à trois niveaux d'Engeström ;
- le modèle de Nonaka et Takeuchi (relatif au *knowledge management* et l'innovation en entreprise) ;
- le modèle de construction des connaissances de Bereiter.

Cependant, les auteurs incitent à emprunter une approche que nous pouvons qualifier d'expérimentale afin de pouvoir analyser les apprentissages, les mesurer. Comme pour une communauté d'apprentissage, ils suggèrent d'organiser un système de tâches, ou du moins, de mettre en place des situations permettant l'acquisition et l'analyse des connaissances afin de les évaluer.

5. Méthodes d'étude des rôles des tuteurs à distance

En raison de la proximité entre les rôles des tuteurs à distance et des animateurs de CoP, soulignée dans le chapitre précédent, et dans la continuité de l'examen des démarches d'investigation réalisées précédemment pour étudier les CoP, je propose d'examiner les méthodes et techniques mises en œuvre dans des travaux qui se sont intéressés aux rôles des tuteurs à distance et qui ont questionné leurs fonctions de soutien dans les processus d'apprentissage.

5.1. Repérage des démarches à partir d'un corpus littéraire qui concerne le tutorat

Tout comme Baudrit (2000) dans sa note de synthèse, j'identifie deux grands courants scientifiques dans ma revue de littérature portant sur le rôle du tuteur : les approches positiviste et interprétative, autrement dit explicative et compréhensive. Le choix de l'une ou de l'autre est à chaque fois dépendant de l'objet de la recherche : les auteurs cherchent-ils à connaître la cause des effets observés, et pour cela sur quelles variables vont-ils agir ? Ou cherchent-ils à comprendre ce qui se joue de façon irréductible, naturellement, *hic* et *nunc*, et pour cela analyser la scène dans un contexte réel, dans le jeu des acteurs, dans ce qu'ils font ou ce qu'ils disent, dans leurs interactions ? À côté de ces deux courants, je note un certain nombre de travaux qui sont des études littéraires sur le rôle des tuteurs et qui cherchent à faire davantage un point sur les recherches ou qui se veulent plus prescriptives.

Les travaux parcourus dans ma revue de littérature, reposent de manière égale sur les deux paradigmes de recherche. Cependant, il n'apparaît pas toujours évident de distinguer le paradigme dans lequel s'inscrivent les travaux de certains auteurs, tant la visée est floue et leur démarche se situe dans un entre-deux, faisant davantage penser à la préparation d'un travail de recherche plus vaste ou encore à une analyse empirique.

Par ailleurs, je remarque aussi que, loin d'être exclusives, les approches explicatives et compréhensives peuvent se rencontrer simultanément selon l'objet ou le besoin de la recherche. Par exemple, une même recherche peut travailler à la fois sur les raisons d'un meilleur résultat dans une situation donnée (par exemple, la modalité de tutorat proactive impacte-t-elle davantage l'apprentissage des apprenants que la modalité réactive ?) et sur la façon dont les apprenants perçoivent chaque modalité, afin de comprendre comment l'une exerce davantage d'influence que l'autre. Sans l'association d'un protocole expérimental et l'analyse qualitative du discours des apprenants, les constatations attendues seraient

pratiquement impossibles. Associées, elles sont aussi souvent utilisées pour pallier la faiblesse de l'une et bénéficier de l'apport de l'autre dans le seul but de confronter et d'asseoir les résultats par un jeu de triangulation. Cependant, mes lectures m'amènent à constater que dans un même travail de recherche, une méthode est toujours plus prégnante que l'autre et leur emploi respectif est rarement équilibré.

Enfin, un dernier ensemble se dégage, celui des analyses littéraires. En général, les auteurs s'appuient sur des textes ou des ouvrages récents et les confrontent, ce qui leur permet d'offrir un panorama assez vaste des questions ou des résultats de la recherche sur le tutorat ou de proposer leur propre définition du tutorat à distance à la lueur des textes analysés.

Compte tenu de l'orientation de ma recherche, je vais maintenant m'intéresser à l'ensemble compréhensif et mixte.

5.3. L'ensemble compréhensif

Berstchy et Gasté (2006) évaluent une expérience de tutorat entre pairs. Ils cherchent à savoir d'une part, si le tutorat entre étudiants de promotions de niveaux différents fait sens d'un point de vue pédagogique et relationnel, d'autre part, si, à travers les médiations entre étudiants, ce tutorat permet la création d'un lien social. Ils investiguent les modalités organisationnelles et les outils de communications sur lesquels il repose. S'ils n'effectuent pas une recherche à proprement parler, reprendre ici les informations concernant la méthodologie et les résultats peut être utile.

En effet, les auteurs utilisent la théorie de l'activité élargie d'Engeström (1987) afin d'analyser la relation entre étudiants et pairs-tuteurs et cette théorie peut sembler appropriée *a priori* pour mes propres travaux si je cherche à analyser l'activité de l'animateur. Leur analyse de type qualitatif s'appuie d'une part sur un recueil de témoignages, issu d'entretiens semi-directifs, et sur les comptes-rendus des binômes tuteur-tutoré d'autre part. Ces derniers comprennent trois parties : perceptions du tuteur, du tutoré et du tutorat ensemble. Il existait 68 binômes tuteur-tutoré, ce qui leur a permis de recueillir 64 bilans. L'analyse des données s'est centrée sur la triangulation sujet-communauté-objet afin d'examiner les apports du tutorat pour chacun des acteurs, leurs places respectives et leurs interactions. Nous n'en savons pas plus, la méthodologie étant trop peu documentée.

Pettigrew (2001) présente une étude qui interroge la représentation des étudiants face aux activités d'encadrement. Ainsi, les profils d'utilisation des activités d'encadrement sont

analysés selon trois thèmes : l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie, du point de vue de l'étudiant. Pour cela, il réalise des entrevues auprès de 48 étudiants inscrits à six cours conçus pour la distance. Seules seront retenues les sections des entrevues portant sur l'encadrement.

La procédure a consisté en des entrevues d'une heure menées par cinq auxiliaires de recherche qui se sont partagés les étudiants. Le choix du lieu relevait de l'interviewé (lieu public ou privé). Les entrevues ont été enregistrées puis transcrites intégralement. Une synthèse de chaque entrevue a été soumise à l'étudiant concerné pour valider l'information retenue. Le but de l'entrevue, son déroulement et ce qu'entendait le chercheur par « activités d'encadrement » ont été au préalable expliqués aux sujets. Durant ces entrevues, chaque activité d'encadrement a été examinée en termes d'utilisation, d'utilité pour l'apprenant et des motivations à les utiliser. Des questions ont été posées sur la fréquence d'utilisation et l'utilité des services du tuteur (téléphone, courriel, rétroactions) et des différents documents ou services proposés par l'établissement ou les concepteurs de cours. Pettigrew sélectionne tout le matériel d'encadrement : le guide de l'étudiant, les courriers remis au début du cours, la feuille de route, l'aide-mémoire, l'agenda ou l'échéancier, le bottin électronique, les échanges avec le tuteur par courriel et par téléphone, les rencontres de groupe, les laboratoires, les conférences télématiques, les audioconférences, les rétroactions sur les travaux notés et les activités ponctuelles initiées par les participants [...]. Les activités d'encadrement ont été identifiées au préalable à partir des travaux de Dionne et *al.* (1999).

Hedjerassi (2004) analyse les pratiques des tuteurs intervenant dans les cours du DESS UTICEF. Sur le plan méthodologique, une base empirique de données provenant de 28 tuteurs a été constituée à partir d'observations du quotidien de la formation (entretiens semi-directifs, questionnaires et enregistrement de séminaires synchrones). Les entretiens ont abordé les thèmes de la formation des tuteurs, la définition du rôle, leur rôle, leurs tâches et leurs activités, leurs expériences (récits), l'évolution de la pratique, les rapports aux contenus, les contacts individuels avec les apprenants, les relations avec les autres acteurs. Les tutrices et tuteurs étaient tous informés de l'objet de la recherche. Tous volontaires, ils ont accepté les enregistrements sous forme de fichiers. Un échantillonnage intentionnel des tuteurs et tutrices a été effectué en croisant un certain nombre d'éléments : « novices », « semi-novices » et « expérimentés » avec des variables : le genre, la zone géographique et culturelle, le suivi comme apprenant du DESS, l'activité professionnelle principale, l'environnement de travail.

Le traitement des données a consisté en une analyse thématique du discours en regard des questions de départ, des thèmes explorés lors des entretiens et de ceux émergeant.

Paquette (2001) cherche à savoir comment les personnes tutrices conçoivent leur rôle et l'interprètent dans le quotidien de leur pratique, comment celles-ci vivent les contradictions inhérentes à leur position d'intermédiaire entre l'établissement, l'apprenant, le groupe d'apprenants et le programme. Se positionnant clairement dans une démarche compréhensive, l'auteur recueille et analyse les propos de différentes personnes tutrices pour apprécier la complexité de leur rôle et de mieux connaître la position fondamentale qu'elles occupent dans les dispositifs mis en place. Quatre entrevues ont eu lieu avec des personnes volontaires, informées des buts et des objectifs par lettre de la direction. D'une durée d'une heure en moyenne, l'entretien se déroulait selon le canevas et les thématiques suivants : la définition d'un tuteur, l'approbation du rôle du tuteur et l'évolution de ce rôle avec l'expérience, les principales tâches et activités comme tuteur, l'utilisation de l'espace d'autonomie et la gestion des contraintes du programme, les rapports aux contenus, les contacts individuels avec les étudiants, les rencontres d'encadrement collectif et, enfin, les relations avec l'établissement. Les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore avec l'accord des participants et ensuite transcrites en totalité. Leur analyse a consisté d'abord à dégager des unités (l'unité étant définie comme un paragraphe, caractérisé par un mot, une expression ou une phrase correspondant au thème abordé), un changement de thème dans les propos ou une question de l'interviewer ont servi à déterminer la fin d'un paragraphe. Une première liste de thèmes a été déterminée à partir des éléments du cadre théorique et complétée par des thèmes émergeant des entrevues. Ensuite, une synthèse des entrevues a été élaborée pour mettre en évidence les rapports entre la personne tutrice et les différents éléments de la figure de référence ci-après.

Enfin, l'auteur dégage la logique d'action de la personne tutrice « en cherchant à délimiter le champ des possibilités et des contraintes qui organisent ses pratiques, de comprendre comment elle s'approprie les possibilités d'action et transige avec les contraintes pour atteindre ses objectifs, de dégager la rationalité à partir de laquelle elle organise ses pratiques et de repérer les tensions et les contradictions de sa position et les effets de ses transactions personnelles » (p.19). La position d'intermédiaire de la personne tutrice est symbolisée selon le schéma suivant :

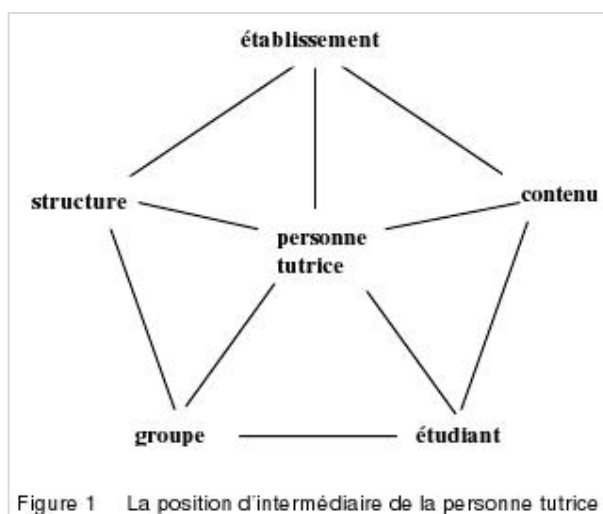


Figure 8 : la position d'intermédiaire de la personne tutrice (Paquette, 2001, p.13)

Nissen (2009) cherche à différencier le rôle du tuteur en distantiel et présentiel. Pour cela, elle mène une étude exploratoire en adoptant une démarche comparative entre les rôles joués par le tuteur dans chacune des modalités. Elle croise les avis exprimés par les étudiants dans un questionnaire avec une analyse des interactions verbales dans les deux modalités. Ce travail s'appuie sur une catégorisation des rôles du tuteur, élargie par rapport aux rôles habituellement décrits dans les textes portant sur les formations à distance. Son objectif est double :

- mettre à l'épreuve une méthodologie d'analyse des interactions verbales qui couvre à la fois les interactions asynchrones et synchrones, écrites et orales ;
- vérifier les perceptions des étudiants et voir quelles différences de comportement on peut observer dans les interactions verbales d'un même tuteur à distance et en présentiel dans une formation hybride.

La perception des étudiants des rôles du tuteur dans les deux modalités de la formation est recueillie dans un questionnaire préalable livré à huit étudiants. Les questions sont classées en catégories : organisationnel, informationnel, méthodologique, social, motivationnel, cognitif et langagier, métacognitif, évaluatif, aide technique.

Les avis recueillis sont confrontés à une analyse de l'interaction verbale. Le corpus provient des messages du tuteur produits à distance et de ses tours de parole en présentiel (6 heures d'enregistrement vidéo). À distance, l'analyse porte sur la totalité des courriels envoyés par le tuteur durant six semaines aux étudiants, ainsi que la totalité des commentaires et corrections

du tuteur dans les espaces de dépôt de travail. Au final, le corpus comprend 125 messages composés de 814 unités et une vidéo contenant 1486 unités d'analyse. Les mêmes catégories que précédemment ont servi à analyser les unités extraites. Seules les interventions du tuteur ont été analysées. Les unités ont été décomptées par catégorie, et selon la modalité (distance/présence, mail/ collectif), afin de comparer de façon « quantitative » les deux modalités de tutorat.

En conclusion, l'auteure trouve la méthodologie d'analyse appropriée mais ressent la nécessité de faire appel aussi à d'autres éléments tels que les contenus de la plateforme ou ceux distribués, et le scénario qui prescrit en quelque sorte les actions du tuteur.

Dionne et *al.* (1999) réalisent une étude exploratoire des activités d'encadrement proposées aux étudiants par les concepteurs de cours. Une analyse littéraire les conduit à proposer une grille d'analyse du matériel pédagogique et de l'activité d'encadrement. Cette grille, conçue spécialement, a été modifiée tout au long de l'analyse pour rendre compte plus précisément des données observées dans quatre cours médiatisés. Les catégories et sous-catégories sont les suivantes :

1. Type de support à l'apprentissage 1.1 Plan cognitif 1.2 Plan socio-affectif 1.3 Plan motivationnel 1.4 Plan métacognitif	8. Séquence des interventions d'encadrement 8.1 Début 8.2 Milieu 8.3 Fin 8.4 Continue
2. Modèle théorique de référence 2.1 Académique 2.2 Autonomiste	9. Rythme des interventions d'encadrement 9.1 Une fois 9.2 Deux fois 9.3 Trois fois 9.4 Au besoin
3. Modalités d'encadrement 3.1 L'encadrement-programme 3.2 L'encadrement-cours 3.3 Méta-encadrement	10. Moyens utilisés 10.1 Guide d'apprentissage 10.2 Questionnaire 10.3 Lettre 10.4 Plan d'étude, guide d'étude, guide de l'étudiant 10.5 Fiche 10.6 Cahier d'outils méthodologiques et de référence 10.7 Manuel de cours, livre de base 10.8 Brochure 10.9 Contrat d'apprentissage 10.10 Guide d'évaluation 10.12 Exposé 10.13 Échanges verbaux
4. Nature de l'activité 4.1 Obligatoire 4.2 Facultative 4.3 Non explicite	
5. Forme de l'activité 5.1 Écrite 5.2 Orale 5.3 Visuelle	
6. Type d'interactivité 6.1 Unidirectionnelle 6.2 Bidirectionnelle 6.3 Multidirectionnelle	
7. Initiateur de l'activité 7.1 Responsable du cours (concepteur ou professeur) 7.2 Étudiant 7.3 Tuteur ou auxiliaire 7.4 Spécialiste de l'encadrement 7.5 Autres initiateurs	11. Modes de transmission 11.1 Courrier 11.1 Téléphone 11.3 Courrier électronique 11.4 Télécopie 11.5 Rencontre en présence réelle 11.7 Vidéo

Figure 9 : catégories et sous-catégories de la grille d'analyse d'activités d'encadrement tutoral (Dionne, 1999, p.95)

La procédure d'analyse a consisté à parcourir tous les documents pour identifier les diverses activités d'encadrement proposées par les concepteurs. La grille d'analyse a été appliquée à tout le matériel des cours en codifiant des énoncés (phrase ou partie de phrase) indiquant la présence des caractéristiques recherchées et supposant une intention d'encadrement des étudiants de la part des concepteurs. Pour vérifier la validité de ces interprétations, des entrevues ont été menées auprès des concepteurs des cours analysés pour clarifier leurs intentions réelles, et permet de vérifier que toutes les activités d'encadrement avaient été identifiées. Enfin, les résultats sont présentés en pourcentage d'énoncés ou en nombre d'activités par cours pour les diverses catégories et sous-catégories de la grille.

5.4. L'ensemble mixte

Des auteurs cherchent à équilibrer leur démarche en mixant les approches qualitatives et quantitatives.

Poellhuber et Chomienne (2006) effectuent une recherche sur la persévérance des apprenants, une partie de leur travail est consacrée au rôle du tuteur. Elles choisissent de combiner une approche qualitative et quantitative parce que la recherche est à la fois de nature causale (connaître les effets de certaines interventions) et exploratoire (ces interventions se déroulent dans un contexte réel et complexe). Les analyses sont ensuite associées pour la triangulation de certains résultats, en justifiant ce procédé par son pouvoir de généralisation.

Le volet expérimental vise à mesurer les effets des interventions. Les auteures désirent savoir si les interventions d'encadrement (variables indépendantes) peuvent avoir un effet sur l'auto-efficacité et la persévérance (variables dépendantes). Pour cela, les scénarios de cours ont été modifiés.

Le volet exploratoire consiste en une étude multi-cas pour décrire et comprendre les parcours d'étudiants menant à l'abandon. L'étude de cas est abordée avec un angle assez précis, mais sans hypothèses précises à vérifier. L'approche est largement argumentée.

Pour collecter les données, des questionnaires ont été pré-testés puis distribués aux étudiants informés de l'objet. Des questions ouvertes ont été intégrées dans les questionnaires et reversées dans l'analyse qualitative. 22 entretiens téléphoniques semi-structurés ont eu lieu avec des étudiants, ainsi qu'une entrevue de groupe avec les tuteurs des cours. La sélection des étudiants pour les entrevues s'est effectuée à partir d'une liste d'étudiants regroupés par cours, par verdict et par sexe. Puis le choix a été fait aléatoirement. De plus, des données provenant des systèmes d'information ont aussi été prélevées (messages tuteurs-apprenants, notes des tuteurs).

Le traitement et l'analyse des données quantitatives se sont opérés par fusion de différentes sources des données quantitatives (base de données de l'école, dossier étudiant, plateforme...) dans un document Excel semi-automatiquement afin de les rendre exploitables statistiquement. Pour tester l'hypothèse, les analyses ont été choisies en fonction du type de variables.

Quant aux entrevues, elles ont été enregistrées, puis transcrites et codées (selon les catégories issues du cadre théorique) par deux chercheurs chargés de repérer les unités de sens. À l'issue

de ce travail, une nouvelle liste de catégories avec des sous-catégories a été produite, aboutissant à un nouveau codage.

La triangulation s'est faite par l'intégration des réponses aux questions ouvertes des questionnaires avec une amélioration du codage et donc une recodification du matériel. La validation des catégories a été faite de manière consensuelle.

Cette revue de littérature sur les méthodes employées pour analyser le rôle et les effets des tuteurs à distance m'a permis de repérer des outils et des indicateurs susceptibles d'être utilisés dans ma propre recherche.

5.5. Synthèse des procédures de recueil et d'analyse dans les travaux sur le tutorat

Table 8: synthèse des procédures de recueil et d'analyse dans les travaux sur le tutorat

Références	Procédures de recueil et corpus	Procédures d'analyse
Berstchy et Gasté (2006)	- Entretiens semi-directifs - Compte rendus de 64 binômes	Analyse selon le triangle de l'activité d'Engeström.
Pettigrew (2001)	- 48 entrevues avec étudiants de six cours. - Matériel d'encadrement	- Découpage et analyse des unités de sens liées à l'utilisation, l'utilité ou la motivation à utiliser une activité d'encadrement. - Analyse de thèmes émergeant de la codification : l'expérience en formation à distance, l'attitude face au tutorat et l'autonomie.
Hedjerassi (2004)	- Échantillonnage intentionnel de 28 tuteurs avec entretiens semi-directifs retranscrits.	- Analyse thématique : la formation au tutorat, les rôles et fonctions du tuteur, le rapport aux contenus d'enseignement, la valorisation du tuteur, les pistes d'amélioration de l'accompagnement tutoral.
Paquette (2001)	- 4 entrevues semi-dirigées avec des personnes volontaires	- Synthèse des entrevues - Analyse thématique du discours découpé en unités de sens (par §)
Nissen (2009)	- Interactions verbales en ligne sur 6 semaines - 3 Entretiens de 2 heures	- Analyse catégorielle du rôle selon le type d'interventions de soutien. - Comparaison des modalités « en présence » et « à distance ».
Dionne et al. (1999)	- Matériaux destinés à l'enseignant et l'enseignement - Entrevues avec concepteurs	- Analyse catégorielle du matériel pédagogique et de l'activité d'encadrement. - Croisement/confrontation avec entretiens
Poellhuber et Chomienne	- Questionnaires aux étudiants - 22 entretiens	- Analyses statistiques - Analyse catégorielle des entrevues et des réponses

(2006)	téléphoniques semi-structurés avec étudiants - Entrevue de groupe avec les tuteurs. - Données provenant des systèmes d'information	aux questions.
--------	--	----------------

À travers l'examen des travaux sur le tutorat et ce tableau, on voit les similitudes avec les travaux portant sur les CoP. D'une part, le terrain des chercheurs est souvent bien connu d'eux, car ils y sont impliqués, de près ou de loin. D'autre part, les démarches d'investigation restent similaires, elles concernent des études de cas ou ce que je serais tenté de qualifier d'« e-ethnographies » car elles visent l'étude de groupes virtuels et l'analyse du rôle d'acteurs à partir d'un recueil de données qualitatives variées et parfois longitudinales. Les techniques de recueil et d'analyse sont semblables : des entretiens et du matériel recueilli dans le contexte d'action des acteurs, le tout passé au crible d'une analyse catégorielle.

6. Choix méthodologiques et procédures effectives

Ma visée épistémologique et les questions de départ conduisent à positionner ma recherche sur un plan paradigmatique. Le choix d'une méthode d'étude est proposé. Les conditions de réalisation du projet sont présentées ainsi que la stratégie d'étude envisagée. Enfin, les procédures de recueil et d'analyse sont décrites telles qu'elles ont été effectuées.

6.1. Visée épistémologique et questions de départ

La littérature sur les animateurs de CoP est insuffisante pour appréhender pleinement des aspects de leur rôle et comprendre le rapport qu'ils entretiennent avec les membres, l'organisation, notamment si on s'intéresse aux apprentissages en situation de travail. L'enjeu de ma recherche est de comprendre le rôle des animateurs/rices de communautés de pratique dans les entreprises et saisir leur contribution éventuelle dans les processus d'apprentissage. Dans ce cadre, je cherche à produire de nouvelles connaissances sur ce domaine.

Les questions de départ qui guident ma démarche d'investigation sont les suivantes : Qui sont les personnes animatrices ? Que font-elles ? Pourquoi ? Comment ? Dans quel contexte ?

La nature des questions, volontairement amples et ouvertes, sert de point de départ pour l'approche du terrain et a pour but d'éviter de m'enfermer dans un cadre trop rigide qui me rendrait aveugle ou gênerait l'apparition ou la découverte d'éléments inattendus. Ces questions de départ induisent une démarche d'investigation qui me place volontairement dans une posture d'explorateur.

6.2. Positionnement épistémologique

La démarche d'investigation entreprise doit m'aider à produire de l'intelligibilité sur le rôle des intervenants dans les CoP en lien avec les apprentissages professionnels en situation de travail. Pour cela, j'ai besoin d'accéder à ce qui fonde leurs interventions et, d'autre part, de comprendre le sens qu'elles donnent à leur rôle, à leurs actions, à leurs interactions, tout en cherchant à saisir de quelle(s) façon(s) elles soutiennent, ou non, les apprentissages des membres. Je vais me préoccuper de leur relation avec la CoP, de leur pratique, me pencher sur leurs motifs, leurs croyances, tout en ayant un regard sur le contexte qui les entoure.

Par conséquent, j'ancre ma recherche dans le paradigme interprétatif. J'opte pour une démarche compréhensive qui permettra d'approcher au plus près l'expérience vécue des personnes intervenant dans les CoP, à partir de leurs points de vue, tout en la situant dans ses

éléments contextuels. Ma démarche repose sur un raisonnement inductif et un processus itératif. Elle ne s'appuie pas sur l'énoncé préalable d'hypothèses mais avant tout sur des questions qui guident les entrevues et/ou l'observation empirique de la réalité dont elles dépendent. Cela m'amènera à définir éventuellement des hypothèses dont le but serait essentiellement de guider mes investigations, plus que d'affirmer ou d'infirmer des suppositions. Dans ce cas, elles sont susceptibles d'évoluer au fur et à mesure de l'exploration du terrain et des découvertes que je serai amené à faire.

Sur les quadrants précédents (supra, p. 135), je me place donc sur le versant compréhensif. Cela signifie que mon matériau sera de nature empirique. Il fournira un ensemble de données qualitatives et sera soumis à mon interprétation. Dans la mesure du possible, ces matériels seront à la fois convoqués et suscités afin d'obtenir une plus grande pluralité dans le recueil des données, ce qui pourra m'aider à enrichir mon corpus jusqu'à saturation, croiser les informations et augmenter la validité de mes analyses.

Enfin, en tant que praticien impliqué dans une recherche auprès de mes pairs, je fais partie moi-même de la recherche. De plus, le choix et l'interprétation des données sont soumises à ma subjectivité. Ainsi, un questionnement de ce point de vue doit accompagner le processus de recherche, questionnement que j'ai entamé dans la première partie de ce document en révélant mes représentations et les valeurs que j'accorde aux CoP et à la place de l'animateur et que je poursuivrai.

Ayant affirmé mon orientation épistémologique et méthodologique, je propose de poursuivre l'élaboration de ma stratégie de recherche à partir des ressources et des contraintes du projet et la sélection de méthodes de recueil et d'analyses qualitatives adaptées à mon objectif.

6.3. Conditions de réalisation du projet

En tant que salarié, l'organisation pour laquelle je travaille m'octroie la possibilité de me consacrer à ce projet de recherche durant un jour et demi par semaine dans la mesure où ces absences n'affectent pas les collaborateurs proches ni les missions ou les projets sur lesquels je travaille. Il est donc difficile de m'absenter sur une période prolongée, par exemple pour réaliser des observations de terrain, l'activité professionnelle devant rester prioritaire. Je bénéficie de cet aménagement du travail pour une durée de trois ans, sans que la reconduction soit automatique. En réalité, ce soutien organisationnel aura duré cinq années. Il est négocié annuellement en fonction de la conjoncture ou des plans individuels annuels. Un certain nombre d'absences hebdomadaires sont prises sur les congés individuels qui sont consommés

à hauteur de 20 jours ouvrés environ par an en moyenne. Ce projet de thèse bénéficie donc en moyenne de 72 jours ouvrés par an pour être réalisé, à quoi s'ajoutent des temps lors des week-ends. Ces journées sont consacrées au projet de thèse mais également à la vie et aux séminaires proposés par le laboratoire, à certains séminaires proposés par l'école doctorale ainsi qu'à la valorisation de la recherche (communications, publications).

Ce projet de recherche est une initiative personnelle et ne bénéficie d'aucun financement direct. Il n'y a donc pas de budget alloué pour des frais ou l'appel à une tierce personne afin de me seconder dans certaines tâches (transcriptions, collecte...). La cinquième et sixième année, le soutien de l'entreprise s'estompe et la plupart de mes absences au travail destinées au projet de recherche sont non rémunérées et financées sur fonds propres.

6.4. Stratégie d'étude

Vouloir interroger le rôle des personnes intervenant dans des CoP, dans un contexte d'entreprises, et tenter par la même occasion de repérer par quelle façon elles soutiennent les processus d'apprentissage des membres incite à la construction d'un échantillonnage varié. Le recueil de multiples expériences et points de vue, issus d'organisations différentes est, selon moi, le meilleur moyen d'obtenir un corpus de données riches et distribuées dans des contextes aussi variés que possible, aptes à rendre compte d'une situation qui ne se cantonne pas à un lieu, à une structure, à un groupe ou une personne précise mais plutôt à une classe d'acteurs ou d'organisations dans le but d'augmenter le pouvoir de généralisation des résultats.

Pour cela, je décide d'opter pour une démarche d'investigation qui devrait me permettre de confronter des expériences et des points de vue, de collecter du matériel relatif aux personnes interrogées, à leur CoP ou encore à l'entreprise dont elles dépendent. En regard des contraintes que j'ai exposées, des contacts prolongés avec le terrain des CoP afin de les étudier sur une durée importante ou de façon intermittente est difficilement réalisable. C'est pourquoi, j'ai mis en œuvre une enquête de terrain reposant essentiellement sur des entretiens de recherche réalisés en face-à-face ou à distance. Selon les rencontres et les situations, je me laisse l'opportunité d'obtenir des informations à partir de sources variées : Internet, documents institutionnels, observation d'interactions en ligne, entrevue avec des membres ou des responsables, que ce soit à distance ou *in situ*, etc.

6.5. Les entretiens de recherche comme source primaire d'informations

Les entretiens de recherche constituent la source primaire d'informations. Je les ai préférés à d'autres techniques d'investigations compte tenu de leur grande flexibilité et de la richesse des

informations qu'ils peuvent générer (Miles et Huberman, 2001). Ils ne sont pas un simple prélèvement d'information, mais une situation sociale de rencontre et d'échange qui permet d'accéder aux pensées construites et aux faits expérimentés (Blanchet et *al.*, 2007). Ainsi, le recueil des représentations et des pratiques des acteurs devrait me permettre d'accéder à la connaissance d'un système pratique, c'est-à-dire les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc. Pour ce faire, j'ai procédé en deux étapes.

6.5.1. Étape 1 : l'enquête par entretien à usage exploratoire

J'ai d'abord commencé mes investigations par une enquête exploratoire. À cette étape, il s'agissait de comprendre l'apport des personnes animatrices en termes d'apprentissage dans leurs communautés et de clarifier leurs rôles, leurs fonctions et leurs actions. Ce devait être l'occasion de confronter les discours des acteurs d'une part à mon étude bibliographique sur les CoP et d'autre part à mon hypothèse de rapprochement des rôles d'animateurs de CoP avec ceux de tuteurs à distance en terme de soutien dans les processus d'apprentissage.

J'ai effectué ces entretiens par téléphone afin d'avoir accès à des personnes d'horizons professionnels et géographiques les plus larges possibles, D'une durée moyenne d'une heure, ils ont été enregistrés puis retranscrits intégralement.

Avec cette étape, j'espérais également être en mesure de préciser ma problématique et mes questions de recherche, de tester une première grille de lecture et d'affiner ma démarche d'investigation.

6.5.1.1. Mode d'accès aux personnes interviewées

Je suis d'abord passé par mon réseau de relations. Une amie m'a orienté vers deux de ses collègues qui travaillent avec des « Practices » et qui semblaient se rapprocher, selon elle, d'une description que je lui avais faite des CoP et des types d'interventions réalisées *a priori* par des animateurs.

Ensuite, c'est en lisant un chapitre sur l'animation des communautés de pratique dans l'ouvrage intitulé « Organisation 2.0 : Le knowledge management nouvelle génération » de Martin Roulleaux-Dugage (2008) que j'ai pu identifier un animateur, que j'ai contacté.

Enfin, par le biais d'un club, j'ai pu rencontrer un ensemble d'acteurs impliqués dans des CoP en entreprise ou intéressés par elles. J'ai participé à une journée de rassemblement à Paris où j'ai trouvé des contacts, soit directement, soit par le biais de la liste de diffusion du club puisque je suis devenu pour un temps destinataire des courriels. Ce club a été mis en place par

une société de conseil afin que ses clients puissent bénéficier d'un soutien inter-entreprises sur les CoP en participant eux-mêmes à une CoP (le club). Le responsable de cette société de conseil entend fédérer un réseau de pairs qui travaillent avec des CoP, dans les organisations, pour qu'ils puissent partager des expériences et travailler sur des problématiques communes, ce qui fut le cas lors de cette rencontre. Cette journée d'observation, où j'ai été présenté à la fois comme un doctorant mais aussi comme un pair, a fait l'objet de notes et d'un compte-rendu que j'ai consignés dans le journal de recherche et qui viennent compléter le corpus d'entretiens.

Les personnes que j'ai interviewées se désignaient comme « animatrices de CoP » ou se reconnaissaient comme telles. Huit ont répondu positivement à ma demande d'entretien selon la modalité suivante. Je commençais par demander si la personne était « animatrice d'une CoP ». Si elle l'affirmait directement, je proposais un entretien. Dans ce cas, cela signifie qu'elle se nommait ou qu'elle s'identifiait de la sorte. Si elle ne savait pas répondre ou si elle n'était pas sûre d'elle, je proposais une définition. Dans ce cas, si la personne se reconnaissait dans la définition, alors je proposais également un entretien. C'est ainsi que les deux collègues de mon amie proche se sont manifestés tandis que les six autres personnes se sont reconnues spontanément comme « animateurs/rices de CoP ».

Aux deux personnes contactées par courriel, j'ai proposé la définition suivante afin qu'elles puissent s'identifier ou non :

« Je cherche à m'entretenir avec des personnes de différentes entreprises qui animent (ou encore soutiennent, coordonnent, modèrent, facilitent...) les échanges, la circulation d'informations, la résolution des problèmes dans un groupe de praticiens. Ces "animateurs" interviennent dans des "communautés" où les participants échangent leurs connaissances, leurs pratiques, leurs problèmes, leurs informations ou encore leurs ressources. Ces derniers communiquent, collaborent, s'entraident et apprennent des uns et des autres à l'aide de plateformes ou d'outils collaboratifs tels que wikis, forums, blogs, etc. Ce type de communauté a généralement une organisation sociale relativement informelle, peu structurée et peu rigide. Elle peut déborder de l'organigramme de la société. La hiérarchie s'exerce peu ou pas du tout à l'intérieur de la communauté ».

Cet extrait est à la fois révélateur des préconceptions que j'avais avant ce travail de recherche et se voulait autant que possible conforme aux définitions véhiculées dans la littérature (scientifique ou professionnelle) ou sur Internet.

Dans la phase exploratoire du travail empirique et de constitution du corpus, j'ai pu rencontrer huit animatrices et animateurs de CoP évoluant dans des entreprises : six personnes se reconnaissant en tant que tels, deux se reconnaissant dans la définition que je leur avais proposée.

6.5.1.2. Le plan d'entretien

Mon entretien semi-directif visait le recueil d'éléments sur la communauté des personnes interrogées (genèse, modalités de fonctionnement, constitution...) et sur leurs actions au sein de celle-ci. J'avais pour objectif de saisir comment ces personnes concevaient également leur rôle, leur rapport aux autres acteurs, à l'organisation. Il m'importait aussi d'obtenir des éléments concernant leur parcours de formation et professionnel.

Pour ces entretiens, j'ai élaboré un guide d'entretien relativement structuré qui se voulait être la traduction de mon intention de recherche par le moyen d'une reformulation des questions de recherche afin de servir de canevas à l'interaction et donner un cadre à l'entrevue. Les questions ou les sujets à aborder ont été répartis en cinq *items* qui constituent souvent des phases dans l'entretien sans que celles-ci soient systématiquement abordées dans l'ordre suggéré car le passage de l'un à l'autre dépendait du déroulement de l'entrevue : 1/des questions historiques et contextuelles, 2/les responsabilités et le sens donné au rôle, 3/l'activité quotidienne, 4/le point de vue sur les apprentissages, et enfin 5/des questions de clôture. Le guide d'entretien est placé en annexe.

6.5.1.3. La stratégie d'intervention

Contrairement à ce que préconisent Blanchet et *al.* (2007), aucune stratégie d'intervention n'a été programmée pour exploiter le guide d'entretien et tenter de maximiser l'information obtenue. Le mode discursif par exemple ne devait, selon moi, poser aucun problème du fait que je partageais un même univers de références, je m'adressais à des pairs ou à des personnes du même milieu professionnel. Le langage que j'utilise en contexte professionnel était par conséquent approprié. Quant aux techniques de relance, caractérisées par la paraphrase ou les commentaires d'énoncés précédents, malgré quelques exemples de relances accompagnant le guide, elles n'ont pas été vraiment pensées en amont mais improvisées au cours de l'entretien.

En revanche, je me suis toujours présenté comme effectuant une recherche sur « l'animation des communautés de pratique ». L'insertion de ces termes a pu introduire un biais lexical car ils ont pu être employés dans les entretiens par les personnes interrogées. S'agit-il de termes qu'elles ont l'habitude d'employer, de lire ou d'entendre ? Une attention particulière est portée

à l'introduction de ces termes lors des premiers contacts et dans les discours lors de l'analyse, pour savoir qui a introduit les termes en premier et quels sont ceux réellement utilisés par la personne ou son organisation. Dans les entretiens ultérieurs, pour tenter de pallier ce biais, je leur ai directement posé la question.

6.5.2. Les CoP approchées, vraiment des CoP ?

Mon mode d'approche ne se soucie pas de savoir si j'ai affaire réellement à une CoP ou pas, ce qui m'importe est de rencontrer des personnes qui se qualifient comme animatrices de CoP, ou qui se reconnaissent dans la définition transmise. Cependant, je me suis interrogé à maintes reprises sur la présence des CoP : ai-je affaire à une CoP ? À partir de quand un groupe devient-il une CoP ? Comment distinguer une CoP des autres formes de regroupement qui émergent de la littérature et dans les entreprises contemporaines ? Quels moyens pour les identifier ? Quand le doute s'installait sur la présence ou non d'une CoP, j'ai soumis une grille aux personnes après l'entretien pour évaluer cette présence. Pour ce faire, je me suis inspiré de Cappe (2005) qui pour sa recherche a élaboré un instrument pour détecter des CoP émergentes sur la base des définitions de Wenger :

- le concept de CoP est fondé sur un principe de collaboration ;
- « L'engagement mutuel est caractérisé par la volonté de chaque membre de mettre à disposition de la communauté ses savoirs et savoir-faire » (p.5). Il est marqué par une relation d'entraide, une appréhension commune (manière de s'engager, vision commune, discours partagé) et une connaissance mutuelle de qui fait quoi ;
- « L'entreprise commune est une implication volontaire et spontanée des membres de la communauté dans une action collective » (p.6). Elle résulte de la participation et de la réification débouchant sur un répertoire partagé : outils et autres artefacts issus de l'expérience ;
- la pratique est le savoir spécifique que la communauté développe, partage et conserve. Cela se traduit par des besoins de savoirs et des pratiques similaires.

Cappe rassemble ensuite les concepts-clés et les composantes des CoP dans une grille afin d'obtenir des critères d'identification de ses « graines de CoP ».

Table 9 : critères d'identification des graines de CoP (Cappe, 2005, p.8)

<i>Concepts-clés</i>	<i>des</i>	<i>Composants</i>	<i>Critères d'identification des graines</i>
----------------------	------------	-------------------	--

<i>CoP</i>		<i>de CP</i>
Domaine		Sujet d'intérêt commun
Communauté	Entreprise commune	Action volontaire
	Engagement mutuel	Entraide
		Appréhension commune
		Connaissance mutuelle
	Répertoire partagé	Outils partagés
Pratique		Histoires
		Besoin de savoirs similaire
		Pratique similaire

À partir des travaux de Wenger (1998) et de Cappe (2005), tout en distinguant ce qui caractérise une CoP des autres structures relationnelles ou formelles de l'entreprise (groupe fonctionnel ou équipe projet), j'ai légèrement adapté la grille de Cappe pour m'aider à évaluer la présence d'une CoP lors des entretiens ou à leur suite. Les critères recherchés s'accompagnent d'indicateurs qui ont pu servir à questionner leur présence.

Table 10 : indicateurs de présence de CoP

<i>Critères</i>	<i>Axe de questionnement</i>
Sujet d'intérêt	Il existe un réseau informel de personnes s'intéressant à un sujet spécifique sur le long terme, en dehors d'un projet, d'une tâche liée à un objectif ou une mission formelle.
Moteur des relations	Les personnes se mettent en relation pour partager des ressources, des expériences, des savoirs, apprendre, s'intégrer, faciliter le travail, bénéficier de liens affectifs...
Action volontaire	Les membres s'impliquent régulièrement dans des actions communes, non contrôlées par le management, non obligatoires, mais nécessaires.
Entraide	Plusieurs personnes s'entraident systématiquement (conseil, partage, collaboration).
Appréhension commune	Plusieurs personnes ont développé ensemble une même vision de leur activité (ce qui est utile / ce qui ne l'est pas, comment le travail doit être fait, par qui, pourquoi).
Connaissance mutuelle	Les personnes savent qui sait quoi, ou le font savoir (compétences, connaissances, centres d'intérêt...)
Outils / Répertoires partagés	Il existe un répertoire partagé, des outils adoptés par l'ensemble du groupe, des (nouvelles) façons de faire singulières...
Pratiques similaires / Histoires	Il existe un partage régulier d'histoires, de la pratique, de retours d'expérience.
Besoin de savoirs similaires	Plusieurs personnes œuvrent régulièrement à obtenir les savoirs dont elles ont un besoin commun.

À cette grille, j'ai ajouté des indicateurs secondaires susceptibles d'être repérés, que j'ai pu questionner ou auxquels je suis resté sensible dans les discours (issus de Wenger, 1998), bien qu'une grande partie d'entre eux soient des comportements essentiellement observables :

- un fort sentiment d'identité lié à la communauté (par exemple « nous, les techniciens », « entre vendeurs, nous... ») ;
- la pratique elle-même non entièrement formalisée. Les gens apprennent à faire ce qu'ils font et deviennent perçus comme compétents (ou non) au cours de leur pratique de concert avec d'autres ;
- la présence de relations mutuelles continues - harmonieuses ou conflictuelles (telles que des interactions régulières liées au travail, des débats) ;
- des façons communes de voir ou de faire des choses ensemble (telles que des croyances communes sur les meilleures pratiques) ;
- une diffusion rapide de l'innovation entre les membres (telle que la circulation d'une bonne pratique, d'un artefact) ;
- des conversations directes, des raccourcis, pour aller à l'essentiel ;
- une saisie rapide des problèmes (telle qu'une compréhension commune du problème, de l'environnement) ;
- un consensus parmi les membres au sujet de qui est "*in*" et qui est "*out*" ;
- une prise de conscience généralisée et partagée des compétences de chacun, les forces, les faiblesses et les contributions ;
- une capacité, concentrée ou distribuée, pour évaluer l'efficacité des mesures prises et l'utilité des productions (produits, artefacts, processus...) ;
- des outils communs, des méthodes, des techniques et des objets tels que des formulaires, des outils de travail, etc. ;
- des histoires communes, des légendes, des coutumes, des blagues « internes », etc. ;
- un langage partagé et évolutif (tel que des termes spécifiques, un jargon, des acronymes...) ;
- des perspectives traduites dans un langage qui propose une façon commune de voir le monde (tel que des analogies partagées, des exemples, des explications, etc.).

6.6. Étape 2 : l'enquête par entretien à usage principal

Après l'enquête exploratoire, j'ai poursuivi ma collecte des données sur le même mode d'investigation et enrichi mon corpus essentiellement par des entretiens recueillis durant presque une année.

6.6.1. Quelques considérations sur la technique de recueil par entretiens téléphoniques

Dans la littérature de recherche, les entretiens téléphoniques bénéficient d'une moindre aura et la capacité de cette technique de recueil à obtenir des données qualitatives d'aussi bonne qualité que les autres méthodes a déjà été mise en doute (Wilson et Edwards, 2001). En effet, la distance physique induite par l'usage du téléphone conduirait à diminuer la durée des entrevues et affaiblir le rapport de proximité qui peut se construire entre répondant-e et chercheur-e. Associés à une absence de communication non-verbale, les entretiens seraient moins approfondis.

Pourtant, les entretiens par téléphone constituent ma principale technique de recueil de données puisqu'ils représentent 28 entretiens sur les 32. Je les ai préférés parce qu'ils me permettaient d'accéder à des personnes d'horizons professionnels larges et situées à des distances géographiques importantes. Par conséquent, le temps nécessaire à des déplacements et les frais qu'ils engendrent auraient été impossibles à supporter. Il n'était pas pensable de demander aux personnes de se déplacer non plus. C'est pourquoi, quatre entrevues physiques seulement ont été réalisées car les personnes étaient disponibles dans ma région.

Je n'ai pas employé de questionnaires car ils ne permettent pas d'obtenir des données qualitatives d'assez grande qualité. Je voulais obtenir des informations aussi riches que possible concernant les représentations des personnes ou leur expérience. De plus, cette population n'était pas assez nombreuse pour obtenir un nombre suffisant de questionnaires, d'autant que le nombre de non-répondants dépasse généralement bien plus celui des répondants. Enfin, l'entretien téléphonique semblait tout à fait adapté à un entretien semi-dirigé et à la population que j'avais identifiée car elle est parfaitement à l'aise avec le téléphone qu'elle utilise largement comme mode de communication dans son travail, pour discuter à propos de son travail : ce que j'allais leur demander. La durée moyenne des entretiens que j'ai obtenus par téléphone se situe dans la moyenne de ceux obtenus en face à face, ce qui semble démentir les critiques précédentes.

Pour Glogowska et *al.* (2010), les défauts des entretiens à distance peuvent être amoindris. Par exemple, des facteurs comme une présentation personnelle claire et transparente du chercheur, une recherche de convivialité, peuvent accroître la proximité relationnelle, de même que les personnes répondantes doivent également sentir qu'elles sont écoutées et que leur contribution a de l'intérêt. Paradoxalement, pour ces auteurs, l'entretien téléphonique même semble avoir des qualités issues de ses présumés défauts. Ces auteurs rapportent des éléments de preuve existant dans la littérature et démontrant que la perte du canal visuel mettrait certaines personnes en confiance, elles se sentiraient plus disposées à discuter par téléphone et se sentiraient plus sûres physiquement. Ainsi, les données obtenues au moyen d'entrevues téléphoniques ne seraient pas moins valables que celles obtenues dans des entretiens en face-à-face. Elles ont beaucoup à offrir et leurs avantages, comme dans mon cas, l'emportent sur les inconvénients.

Enfin, d'un point de vue pratique, j'ai pu utiliser à quelques occasions un logiciel de téléphonie *via* Internet (Skype). Dans ce cas, les manques de rapport de proximité et de communication non verbale précédemment pointés sont compensés par la visioconférence qui offre un point de vue, même restreint, sur la personne et son environnement. De plus, la fonction de partage d'écran m'a fait bénéficier de l'environnement de collaboration de certaines CoP en ligne que j'ai pu visiter et qui m'a été commenté, enrichissant ainsi le discours. Les échanges oraux par téléphone ou Skype ont été capturés *via* le micro de mon ordinateur. Les entretiens avaient toujours lieu haut-parleurs ouverts et étaient enregistrés à l'aide du logiciel Audacity. Je précise que la qualité auditive de tels enregistrements est normalement inférieure à celle d'un face à face et dépendante du matériel utilisé. C'est pourquoi, en amont, il convient de réaliser des tests et des réglages sous peine de perdre des éléments du discours.

6.6.2. Diversifier le public approché

Dans cette étape d'élaboration du corpus, j'ai souhaité diversifier mon échantillon. L'enquête exploratoire a produit un certain nombre d'observations qui m'ont interrogé sur mon mode d'approche des personnes enquêtées. En effet, je pouvais me demander si celui-ci n'a pas introduit un biais, dans la mesure où je suis passé pour la plupart d'entre elles par un réseau d'intervenants dans des CoP soutenues par de grandes entreprises. Le club accueille essentiellement des managers et des gestionnaires dans le but de les accompagner dans leur mission, exclusivement en lien avec le sujet des CoP. Les axes de travail et d'apprentissage proposés aux adhérents dans ce cadre s'organisent autour des questions d'animation, de

gouvernance, de promotion et d'instrumentation des CoP. Si cette approche s'est avérée heureuse dans un premier temps pour approfondir ma problématique et mes connaissances, il s'est avéré nécessaire de se tourner vers des CoP et des intervenant-e-s d'une autre nature pour accroître la qualité des données et élargir mon horizon.

Jusque-là, j'avais rencontré des CoP dont le processus de création avait été intentionnel, elles étaient soit soutenues, soit institutionnalisées. Je n'ai pas rencontré de CoP « auto-gérées » dont le processus, comme le suggère ma revue de littérature, peut être considéré comme spontané et dont la gouvernance est négociée par elle-même. Mais le souhait de diversifier les CoP et le public approché dans ce sens n'est pas sans difficulté car comment approcher des CoP dans des entreprises, qui auraient un caractère invisible ou clandestin ? Pour cela, j'ai diversifié mes canaux selon deux modes d'accès, direct ou indirect (Blanchet et *al.*, 2007).

6.6.2.1. Mode d'accès direct

Le mode d'accès direct vise un contact direct d'une personne sans l'entremise d'un tiers, qu'il soit institutionnel ou individuel. Il est le plus neutre. De cette façon, j'ai recherché des animateurs ou des groupes professionnels qui utilisent le canal des TIC pour échanger. Trois voies ont été explorées.

Pour la première, j'ai contacté des sociétés qui éditent des solutions logicielles de type réseaux sociaux d'entreprise (par exemple, Bluekiwi, Jive...) afin qu'elles puissent m'aider à identifier des clients, des groupes d'utilisateurs. Ce mode d'approche a, en partie, échoué. J'ai quand même pu obtenir un accès en ligne à la plateforme d'une société éditrice, leader sur ce marché, qu'elle met à la disposition de sa clientèle afin que celle-ci puisse tester l'environnement technologique ou obtenir du support, des conseils. Ainsi, j'ai été en contact potentiel direct avec un ensemble de clients issus d'entreprises qui utilisent ou qui avaient l'intention d'utiliser ce type d'application destinée à soutenir la mise en réseaux et la collaboration en entreprise. Aucune personne n'a répondu positivement à ma demande d'entrevue formulée en ligne *via* le forum. Cependant, j'ai pu prendre connaissance des profils des utilisateurs enregistrés (noms, sociétés, postes) que j'ai contactés individuellement par courriel mais sans résultats significatifs. Finalement, j'ai surtout pu observer des échanges en ligne de ces personnes, susceptibles d'être des animatrices ou, en tout cas, d'être intéressées par le sujet des CoP.

Pour la seconde voie, j'ai cherché à identifier des CoP *via* des listes et des dispositifs de type réseaux sociaux accessibles à tout public tels que LinkedIn, Ning, Yahoo groups ou encore

Google groups. Mais, dans le cas qui m'intéresse, celui de CoP émergeant de salariés d'entreprises, le manque de transparence de nombreux sites qui se traduit par des titres non significatifs (tels qu'un abrégé), l'absence de descriptions ou la présence de groupes fermés, m'a empêché de les identifier clairement. Les quelques messages laissés aux « administrateurs » ou aux « modérateurs », lorsque cela était possible, sont restés lettre morte. Malgré cela, durant ma quête, j'ai pu trouver et m'abonner à une liste de discussion anglo-saxonne dont l'objet du regroupement²⁷ porte sur les CoP, et où praticiens comme chercheurs échangent des questions, des ressources.

Pour la dernière voie, j'ai recherché l'existence de groupes dans des entreprises où travaillent des proches *via* les moyens offerts aux salariés pour échanger et collaborer à distance. À travers une application collaborative destinée aux départements ou aux équipes pour se constituer des espaces virtuels dans le but de collaborer et d'échanger des ressources, j'ai pu avoir accès à l'ensemble des groupes constitués. J'ai ainsi repéré des groupes qui n'étaient ni un département, ni une équipe projet, et qui étaient actifs. Deux groupes ont retenu mon attention, l'un relatif aux métiers de l'industrialisation, l'autre aux essais et mesures en laboratoire.

6.6.2.2. Mode d'accès indirect

Ce mode d'accès est caractérisé par la médiation d'un tiers. Il est moins neutre et plus contraignant pour l'interviewé dans la mesure où la demande de l'enquêteur se double d'une demande tierce (amicale, sociale, institutionnelle) mais ce mode apparaît plus sélectif (Blanchet et *al.*, 2007).

J'ai d'abord utilisé la méthode de proche en proche. J'ai sollicité mes relations, qu'elles soient amicales ou professionnelles. Celles-ci participent peut-être à des CoP, plus ou moins visibles pour leur organisation. Peut-être connaissent-elles des personnes, des groupes ou des organisations susceptibles de m'intéresser ? La proximité que j'ai eue avec ces personnes et la confiance qu'elles m'accordent peut m'aider dans ma quête. Cette approche s'est montrée effectivement fructueuse à quelques reprises. Cependant, elle peut avoir comme inconvénient de brouiller le cadre de communication. Par exemple, il a pu m'arriver d'être mis en contact avec une personne par l'entremise de son responsable hiérarchique ou fonctionnel.

27 « The longest-running and most lively online forum on Communities of Practice » disponible à l'adresse : <http://groups.yahoo.com/group/com-prac> [consulté le 20/05/2012].

Puis, j'ai utilisé des informateurs-relais car mon réseau de relations était insuffisant pour atteindre un effectif suffisant dans le temps alloué. Systématiquement, lors de contacts téléphoniques ou au terme de chaque entrevue, je demandais si la personne connaissait quelqu'un vers qui elle pouvait m'orienter pour poursuivre mes investigations. Cette approche s'est montrée bénéfique à plusieurs reprises. Cette technique est intéressante car la distance de l'informateur avec la personne répondante empêche de placer cette dernière dans un rapport d'obligation. Par contre, il m'a fallu juger de la pertinence de la proposition à chaque fois par un questionnement de l'informateur ou un premier entretien de découverte avec la personne susceptible de participer à l'entrevue.

6.6.2.3. Interroger des membres

Il me paraît important de croiser les discours des animateurs avec ceux de membres pour confronter les discours et accroître la pertinence des résultats. En quoi ces discours convergent-ils ou divergent-ils ? Que m'apprennent les bénéficiaires supposés des interventions sur le rôle des personnes animatrices, sur leurs actions ? J'ai tenté, lorsque j'en avais l'opportunité ou l'autorisation, d'obtenir une entrevue avec les membres des CoP approchées. Je ne suis pas parvenu à toucher autant de personnes que prévues, pour des questions de temps autant que de difficultés d'accès à celles-ci.

6.6.3. La question des freins à l'accès des personnes

Lors de mes investigations sur le terrain, j'ai rencontré un certain nombre de freins qui m'ont empêché d'obtenir des entretiens et d'enrichir encore davantage s'il le fallait mon corpus. Ces freins se traduisent soit par des situations d'évitement de la part des personnes approchées, soit par ma difficulté à identifier des CoP cachées.

6.6.3.1. L'évitement

Tenter de pénétrer l'entreprise n'est pas sans embûches. La majeure partie du temps, j'ai eu affaire à des situations d'évitement de la part des personnes avec qui j'ai été en contact – même dans des entreprises qui n'hésitent pas à communiquer en ligne ou dans des ouvrages sur le succès de leurs CoP ou de leur approche « communautaire ». Ces situations prennent plusieurs formes. Par exemple, la personne reste muette à mes sollicitations après un premier contact où j'ai formulé ma demande. J'obtiens des prétextes variés parfois, même après avoir subi un véritable interrogatoire (« Qui êtes-vous ? Que voulez-vous ? Pourquoi ? Comment êtes-vous arrivé là ? Par qui ?... »). Ou bien ma demande doit être validée par l'encadrement qui souvent refuse ou préfère prendre l'entretien à son compte, jugeant peut-être les informateurs d'échelon inférieur moins « crédibles » (Blanchet et al, 2007). J'ai aussi pu être

conduit vers une impasse du type « je transfère votre demande aux animateurs qui vous répondront » – accompagné d'un refus lorsque je souhaitais obtenir leurs coordonnées.

Il est difficile de se prononcer sur les raisons de ces évitements que l'on peut imaginer variées : personnelles (sentiment d'incapacité, peur de se dévoiler, de la publicité des propos, mais aussi manque de temps, d'intérêt pour la question ou de bénéfice à retirer de l'entretien...) ou organisationnelle (respect des procédures d'entreprise, protection des données et confidentialité, refus d'immobiliser une personne durant son travail...). Certaines situations d'évitement peuvent s'expliquer aussi par le fait qu'à un moment ou un autre, lors des prises de contact, j'ai toujours dévoilé mon identité à la fois de chercheur mais aussi de praticien, ce qui, au moins une fois, explique la méfiance et un refus clair du fait d'une proximité du domaine d'activité de l'entreprise qui m'emploie avec celui de la personne interrogée. Porter la seule casquette de chercheur universitaire, au moins dans ce cas, aurait neutralisé les craintes et une plus grande confiance m'aurait été accordée.

Ces situations d'évitement sont d'autant plus flagrantes lorsque je souhaite accéder à des membres après un entretien avec « l'animateur » de la CoP. Je n'ai pour ainsi dire jamais pu accéder à l'un d'entre eux à la suite d'un entretien avec un animateur ou une animatrice. Et lorsque cela a été le cas, je n'ai pas pu les choisir, les membres étant désignés par l'animatrice ou un responsable hiérarchique. Pour écarter ou limiter ce biais, j'ai cherché à identifier et interroger des membres avant de rencontrer leur(s) animateur(s) éventuel(s). Cette démarche n'a abouti qu'une seule fois.

Malgré tous ces empêchements, je note que certaines de ces entreprises se sont montrées intéressées par les résultats de cette recherche. Ce fut le cas systématiquement lorsque je pus obtenir un entretien.

6.6.3.2. Les CoP « cachées »

Ma volonté d'accéder à des CoP dites « informelles », « cachées » ou encore qualifiées de « clandestines » n'est pas sans paradoxe. D'abord, vouloir mettre au jour ce qui serait par nature, volonté ou nécessité, caché n'est pas sans difficultés, leur nature rend difficile leur identification. Ensuite, mon approche peut susciter chez ceux qui y participent de la méfiance. Le protocole d'adhésion ou la confiance qu'il est nécessaire d'acquérir dans ce type d'approche est un frein sérieux, surtout si l'on imagine que ces CoP revêtent un caractère opérationnel, voire stratégique, et qu'elles peuvent accueillir des collaborateurs hors du contrôle managérial. De plus, je tente de recueillir une quantité d'entretiens significative *via* des témoignages

directs, pour ainsi dire frontaux, même si, le plus souvent, ils sont effectués par téléphone, alors qu'un mode d'approche plus « lent », moins indirect, avec l'instauration d'une relation de confiance, telle que je pourrais le trouver dans une démarche de type étude de cas ou ethnographique par exemple, serait, selon moi, plus pertinente. C'est pourquoi, je pense qu'il m'est plus facile d'accéder à des CoP qui sont « démarginalisées », organisées, alors qu'en théorie elles émergeraient « en marge » de l'organisation réelle. De plus, je pense que celles-ci ne se retrouvent pas forcément dans des espaces virtuels, je fais l'hypothèse que la plupart d'entre elles utilisent plus classiquement le téléphone, le courriel ou les rencontres en face à face (réunions, pauses café, déjeuners...), ce qui les rend d'autant plus difficiles à identifier si les signes de leur présence sont invisibles. C'est pourquoi, ce type de CoP reste minoritaire dans mon corpus et que par conséquent un type particulier risque d'être sur-représenté dans celui-ci.

6.6.4. Le plan d'entretien

En direction des intervenants

J'ai poursuivi mes entretiens autour des mêmes items et des mêmes questions que dans la phase exploratoire parce qu'ils avaient produit un matériau satisfaisant, répondant à mes objectifs, et aussi parce que je souhaitais garder une certaine cohérence de l'ensemble du corpus en cours de construction. Malgré tout, dans cette étape, j'ai cherché à comprendre davantage la nature du rapport entretenu entre les animateurs et les membres afin de tenter de dégager une diversité de rôles et de fonctions qui pourrait me conduire à approfondir, voire proposer, une typologie d'animateurs de CoP. Les questions portant sur les actions et les tâches quotidiennes ont été moins insistantes pour laisser la place à des échanges plus approfondis sur les raisons d'être des CoP et la signification qu'attribuait l'animateur-rice à son rôle.

En ce sens, les données produites sont devenues plus personnelles, plus subjectives et ainsi plus riches. Cela s'explique aussi par le fait que, plus rôdé, j'ai pu me libérer du plan initial puisqu'ayant en tête les items et les questions, je me suis trouvé plus disposé à entendre ce que mes interlocuteurs étaient prêts à dire. Plutôt que de rester « accroché » au plan, je me suis fixé et adapté au discours des personnes, aux voies qu'elles étaient prêtes à me faire emprunter. J'étais plus empathique, plus attentif à leur état et à la situation d'interaction qui se déroulait, donc plus proche d'elles, ce qui a contribué vraisemblablement à réduire la distance relationnelle au cours de nombreux entretiens. Dans cette phase de recueil, certains entretiens ont été surprenants par la qualité de la relation qui a pu s'instaurer au fur et à mesure, ce qui

s'est fait également ressentir d'autre part dans la richesse des contenus, toujours aussi factuels mais surtout plus personnels, plus « engagés », ainsi que par la durée des échanges qui ont pu aller jusqu'à trois heures trente, tout en s'insérant dans la cadre prévu. Dans certains cas, j'ai pu obtenir des documents institutionnels ou alors j'ai pu accéder à des espaces collaboratifs destinés aux CoP afin de mieux comprendre ce qui est en jeu dans ses espaces et recueillir des informations (interactions, artefacts, organisation et modes de participation, etc.)

En direction des membres

J'ai remanié le plan initial pour le destiner aux membres que je souhaitais interroger. J'ai cherché à assurer une certaine cohérence avec la grille d'entretien réalisée pour les intervenants afin de permettre la confrontation des discours des membres à ceux des animateurs lors de l'analyse. J'ai construit ce nouveau plan à partir des items précédents tout en réaménageant certaines questions visant à interroger le sens donné à la CoP, les perceptions à son propos, ainsi que sur l'intervenant et son rôle (importance, apports, légitimité, attentes, sentiments...). La grille d'entretien est présentée en annexe.

6.6.5. Considérations éthiques et cadre contractuel

Mon mode d'étude engage des salariés et la divulgation de données potentiellement sensibles, pouvant être préjudiciables aux personnes enquêtées. Les choix qu'elles font lors de la narration, lorsqu'elles font part de leur expérience, de leur point de vue, ne doit pas avoir de conséquences personnelles ou professionnelles et porter atteinte à leur intégrité. Cette nécessité d'assurer la sûreté des participants doit accompagner toute la démarche de recherche. De plus, comme ma démarche d'investigation s'appuie essentiellement sur des entretiens approfondis, il est primordial, selon moi, d'asseoir chaque relation sur le respect et la confiance entre chaque partie, d'autant qu'une relation honnête, si elle s'installe, peut être bénéfique pour le recueil de données. Parvenir à obtenir des sentiments, des déclarations, voire des confidences ne peut se faire qu'en instaurant une relation de confiance et de respect mutuel. C'est pourquoi, un certain nombre de mesures ont été prises pour assurer la sûreté des personnes mais également leur bien-être.

Avant chaque entretien, je me suis assuré que les personnes interrogées étaient volontaires. Afin d'obtenir d'elles un consentement éclairé, mais également par souci d'intégrité et d'honnêteté, je les ai clairement informées de mon identité, à la fois d'apprenti-chercheur et de professionnel. Le contexte de la recherche ainsi que l'objet de l'étude leur ont été dévoilés et les intentions de recherche annoncées. Je les ai prévenues du caractère confidentiel des

entretiens et des données obtenues. À cette fin, je transmettais un formulaire de consentement qui précisait les mesures et mon engagement à protéger la personnalité de la personne interrogée et respecter la confidentialité des données, notamment lors de la diffusion des résultats. Si pour des raisons quelconques, toute identité devait être divulguée, elle devait l'être avec le plein consentement de la personne. Ce document devait m'être envoyé par courrier, signé, ou par courriel, avec la mention « bon pour accord » rédigée dans le corps du message. Ce document est visible en annexe.

Lors des entretiens, je commençais par rappeler les échanges que nous avons eus, qui j'étais, les raisons de mon intervention, pourquoi et comment j'avais sélectionné la personne, le déroulement général de l'entretien. Je prenais soin de rappeler le caractère confidentiel de l'échange, et pour mieux rassurer, si besoin était, mon indépendance vis-à-vis de l'entreprise de la personne interrogée, cette recherche n'étant pas une commande. Systématiquement, je m'assurais que les personnes étaient dans un endroit approprié, isolé, afin d'une part d'éviter des interruptions qui auraient pu modifier le cours de l'entretien et d'autre part pour préserver l'intimité de la personne et des échanges. Lorsque l'entretien se déroulait par téléphone, j'interrogeais souvent la personne sur son environnement immédiat afin d'évaluer la tranquillité du lieu. À la fin de l'entretien, la personne pouvait, si elle le souhaitait, obtenir le contenu de l'enregistrement et sa retranscription. Ce que peu de personnes ont demandé, mais ce matériel continue de leur rester accessible. Malgré tout, comme Blanchet et *al.* (2007) le pointent, je préférais que les interviewés ne me les demandent pas afin d'éviter d'être exposé à des contestations du type « ce n'est pas ce que je voulais dire » ou « pouvez retirer... ? ».

Lors de la transcription des entretiens ou dans les documents de travail et de diffusion des résultats, j'ai garanti l'anonymat des personnes et des entreprises par l'emploi de pseudonymes. Ceux utilisés pour les individus sont restés fidèles au sexe. Dans la continuité des données personnelles restant accessibles à leur auteur-e, seul le pseudonyme leur appartenant peut leur être révélé.

Lorsqu'au cours de ma recherche doctorale, j'ai été amené à diffuser des résultats, je les ai transmis aux personnes interrogées car très souvent elles étaient demandeuses, parfois cela a été même une condition pour obtenir l'entretien. C'était l'occasion pour moi de confronter mon travail à leurs réactions et d'en bénéficier, mais cela ne s'est pas produit. En même temps, j'étais réservé sur le bénéfice à transmettre de tels résultats sur « ma façon de voir leur façon de se voir » (Blanchet et *al.*, 2007, p.112).

Enfin, relativement au document présent et pour rester en cohérence avec ma démarche éthique, les entretiens retranscrits ne sont pas accessibles, sauf aux membres du jury de thèse qui peuvent les consulter car, malgré leur anonymation, des indices concernant les personnes, leur statut, leur parcours, l'organisation dans laquelle ces personnes travaillent permettraient de les identifier aisément, ce qui est contraire à l'accord que j'ai passé avec elles.

6.6.6. La composition du corpus

Mon corpus est composé de deux types de matériel. Le matériel suscité comprend essentiellement des entretiens de recherche qui constituent ma source primaires d'information, complétés par des notes d'observations et d'entretien issues de rencontres informelles effectuées lors de ma recherche d'animateurs-rices. Quant au matériel invoqué, il est varié et provient soit des organisations ou des animateurs rencontrés (curriculum vitae, documents institutionnels...), soit des CoP (artefacts, compte-rendus...) ou d'Internet (curriculum vitae, articles de presse ou de blogs, sites institutionnels, vidéos, listes...).

6.6.6.1. Les entretiens de recherche

J'ai réalisé 32 entretiens auprès de personnes issues de 22 entreprises différentes, représentant 25 CoP. J'ai considéré ma campagne close dès lors que les entretiens n'apportaient rien de nouveau et que je ne parvenais plus à diversifier ma population. La crainte d'une « dispersion » à la fin de ma collecte m'a servi d'alerte car le public et les terrains rencontrés semblaient m'éloigner de mon objet d'étude. La durée des entretiens, variant de 35 minutes à 3 heures 30 minutes, est en moyenne d'1 heure 5 minutes. Ils se sont déroulés essentiellement par téléphone, sauf cinq qui ont été réalisés en face à face dans deux entreprises. Tous ont été enregistrés puis retranscrits intégralement, sauf un, ce qui est partiellement dû à un problème de prise de son. Pour la retranscription, j'ai opté pour une convention personnelle inspirée de celles utilisées dans deux universités²⁸ et qui ont pu couvrir mes besoins. Ma convention est placée en annexe.

Présentation synthétique des personnes enquêtées

²⁸ Dister, A. et al. *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. Université de Louvain, 2004. En ligne : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF [consulté le 18/11/2013] ; *Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans. Guide du transcripateur et du relecteur des ESLO*. Université d'Orléans, 2013. En ligne : http://eslo.humanum.fr/images/eslo/pdf/GUIDE_TRANSCRIPTEUR_V4_mai2013.pdf [consulté le 31/08/2013].

Dans le chapitre 3, je dresse des portraits des personnes enquêtées. Toutefois, afin de donner un aperçu synthétique de ces personnes, mais aussi pour fournir des indications plus systématiques, je propose le tableau suivant. Comme je viens de l'indiquer dans ma démarche éthique, je les identifie par d'autres prénoms et leurs entreprises par d'autres noms afin de respecter le principe d'anonymat. En cas d'appartenance à la même société ou la même communauté, les personnes sont regroupées. L'âge est celui effectif lors de l'entretien en 2010 ou 2011. Le mode d'échantillonnage est précisé selon que (1) la personne dit savoir ce qu'est une CoP et s'identifie comme « animatrice », (2) elle n'a jamais entendu parler du concept mais dit se retrouver dans la définition que je lui ai fournie, (3) la personne est interrogée en tant que membre.

Table 11 : grille synthétique présentant les personnes interviewées

<i>Société</i>	<i>Prénom</i>	<i>Echantillon</i>	<i>Age, formation</i>	<i>Poste</i>	<i>Communauté</i>
Nuklear	Kalya	1	47 ans, école de journalisme	Coordinatrice de marché	CoPV de 130 personnes (responsables marketing, business)
Konstruktion	Nathan	2 ²⁹	26 ans, école d'ingénieurs BTP et environnement	Ingénieur développement durable	Un pôle de compétences, des correspondants et des groupes de pairs dans lesquels il intervient
Vehikul	Franck	2	45 ans, études supérieures en management de la qualité ³⁰	Responsable de l'ingénierie de recyclage	Un service d'ingénierie intervenant auprès des bureaux d'études de l'entreprise (2000 à 5000 concepteurs)
Termik	Gérard	2	45 ans, baccalauréat professionnel Maintenance des Systèmes Mécaniques Automatisés (MSMA)	Responsable régional de formation	Une douzaine de formateurs répartis en centres de formation régionaux et international

²⁹ Mais le directeur qui m'a orienté vers lui connaît très bien le concept et a lu Wenger.

³⁰ Je n'ai pas pu collecter l'information concernant la formation.

	Michel	2	37 ans, BTS Energies		
	Jean	2	53 ans, Master en sciences de l'éducation, Diplôme d'études supérieures technologique s universitaires (DESTU) Informatique Industrielle	Responsable du centre de formation international	
Energy	Violaine	1	42 ans, école d'ingénieurs (froid industriel et génie chimique)	<i>Knowledge officer</i>	Environ 400 <i>business developers</i> et leurs responsables
Elektronic	Gabriel	1	39 ans, école d'ingénieurs en informatique	<i>Product leader</i>	Une vingtaine de membres, techniciens et ingénieurs
	Ludovic	1, 3	34 ans, école d'ingénieurs en électronique et télécommunic ations	Chef de projet technique	
	Gilles	1	30 ans, école d'ingénieurs (informatique et télécommunic ations)	<i>Product leader</i>	Une vingtaine de membres, techniciens et ingénieurs
	Sylvain	1, 3	36 ans, école d'ingénieurs (électronique et informatique)	Ingénieur support ITIL	
Domo tik	Pierre	1	44 ans, école d'ingénieurs et DEA	Directeur <i>Manufacturing Engineering</i>	Une centaine de personnes issues des métiers de

			électronique	<i>Service</i>	l'industrialisation
	Julien	2	36 ans, BTS gestion et organisation de la qualité	<i>Assembly & Processes Engineer</i>	
	Patrick	2	40 ans, Ecole Nationale Supérieure de Mécanique et des Microtechniques	Responsable de bureau d'études et pôle de compétences	Pôle de compétence composé de 6 pilotes qui rayonnent auprès de leurs pairs
Konsult	Frédéric	1	46 ans, Maîtrise de biologie, autodidacte de la formation	Formateur-consultant indépendant	4 CoP regroupant chacune plusieurs dizaines de pairs issues d'entreprises distinctes pour la plupart
Konseil	Olivia	1	47 ans, DEA en psychologie cognitive	Formatrice-consultante indépendante	2 à 3 CoP regroupant des pairs issus d'entreprises distinctes pour la plupart
Bank	Emmanuel	1	44 ans, autodidacte	Responsable pôle projet & professionnalisation à la direction des ventes, vacataire en Master 2 (cours de Knowledge Management)	CoPV d'environ 1000 responsables issus des agences régionales
Cosmetik	Katel	1	40 ans environ ³¹ , École d'ingénieurs et Doctorat en chimie	Ingénieure de recherche senior	Une vingtaine d'ingénieurs issus de services en recherche et développement (R&D)
	Solenn	1	35 ans, BTS assistant	<i>Project and Community</i>	L'ensemble des commerciaux et

³¹ L'enquêtée s'en est tenue à cette approximation.

			manager	<i>Manager</i>	vendeurs regroupés au sein de la Sales University
Petrotek	Paul	1	45 ans, MBA et Ecole Polytechnique	<i>Knowledge manager</i>	600 commerciaux et prescripteurs
Elektrotechnik	Francis	1	59 ans, école d'ingénieur (mécanique)	Responsable marketing et prescription	Une soixantaine de prescripteurs de différents pays
Transport	Thierry	1	44 ans, Ecole Polytechnique	Responsable de programme à la direction de l'innovation et de la recherche	Plus de 100 membres issus des différents services R & D de l'entreprise
Powertek	Gérald	2	44 ans, BTS Électrotechnique	Responsable du service support technique et formation	6 techniciens au siège et une dizaine dans les agences
	Luc	2	35 ans, BTS Electronique et formation commerciale	Technicien support technique	
Detektor	Xuan	1	33 ans, école d'ingénieurs (optronique)	Responsable développement nouvelle filière	Une dizaine d'ingénieurs rassemblés autour d'une expertise
Informatik	Stéphane	2	39 ans, école d'ingénieurs, DESS informatique de gestion	<i>Practice manager</i>	Plus d'un millier de personnes, dont son équipe : 70
	Sébastien	2	34 ans, école d'ingénieurs (informatique et TIC)	<i>Practice leader</i>	Plusieurs centaines de personnes, dont une vingtaine de personnes de son équipe
	Marielle	2, 3	34 ans, école d'ingénieurs	Cheffe de projet informatique	Membre de la Practice de Stéphane
Gazoduc	Jacques	1	58 ans, Ecole supérieure d'électricité, certification	<i>Coach</i> , responsable du développement du leadership	3 groupes de développement formés d'une douzaine de managers, chefs de

			en coaching		projet
Trakteur	Florence	2	56 ans, école d'ingénieurs, certification en coaching	Coach	Groupes d'une dizaine de managers
Klouvis	Joël	2 ³²	28 ans, DESS organisation et qualité	Responsable qualité process	Managers de l'entreprise

6.6.6.2. Les matériaux secondaires

Un certain nombre de matériaux secondaires viennent compléter le corpus d'entretiens. Cette source secondaire d'informations a pour objectif d'enrichir les informations primaires et d'offrir la possibilité de croiser les données pour augmenter la pertinence de l'analyse. Ces informations sont de nature variée et proviennent de différents canaux.

Journal de recherche : un recueil de notes d'observation et d'entretien

Durant mes travaux, j'ai tenu un journal dans lequel j'ai consigné un certain nombre d'éléments relativement à ma démarche, des réflexions personnelles mais également des notes d'observation, d'entretien ou de réunion. Ainsi, lors de ma participation à la journée de rassemblement organisée au sein d'un « club » par une société de conseil, j'ai pu observer la réunion d'une vingtaine de professionnels adhérents, intéressés ou impliqués par la mise en œuvre et l'animation de CoP. Durant cette rencontre, j'ai été présenté à la fois comme un professionnel travaillant avec des CoP, potentiellement adhérent, et comme un doctorant travaillant sur elles. Durant cette journée, je ne suis pas intervenu dans les discussions et les débats en groupe, j'ai limité mon intervention à un atelier dans une équipe. Quatre équipes se sont constituées et ont travaillé sur un problème défini collégialement. Il concernait au choix une problématique liée à la promotion-valorisation des CoP existant en entreprise, leur animation, leur gouvernance ou leur instrumentation. J'ai choisi de m'insérer dans l'équipe qui travaillait sur l'animation. J'ai joué le rôle d'un adhérent novice, ma participation est restée périphérique, c'est-à-dire que je me suis engagé dans l'activité, mais pas trop, je suis resté attentif aux échanges, aux questions qui émergeaient tout en me gardant de donner mon point

³² C'est son responsable qui m'a orienté vers lui, voyant en Joël un animateur de CoP après lecture de la définition fournie.

de vue. J'ai fait le choix d'une posture plutôt naïve pour influencer le moins possible la production en cours. Mes quelques interventions cherchaient davantage à susciter des interrogations ou des interactions afin de prendre connaissance par exemple des points de vue et des représentations qu'avaient les participant-e-s sur les personnes animatrices. Des notes d'observation ont pu être produites durant la rencontre et augmentées ensuite une fois que j'ai pu m'isoler. Elles contiennent des éléments relatifs à la raison d'être du club, à l'organisation, aux personnes présentes, aux souhaits exprimés et aux problèmes soulevés, aux points de vue échangés lors des interactions et aux productions. Ces notes sont augmentées de réflexions personnelles sur les enjeux de la journée, les ambiguïtés soulevées ou encore la posture des participants vis-à-vis des CoP et de leur animation, leurs croyances ou leurs représentations vis-à-vis d'elles.

Tout au long de la période d'enquête, j'ai obtenu également un nombre important de correspondances par courriel et des conversations téléphoniques avec des personnes impliquées dans des CoP, en tant que membres, « animatrices », « knowledge managers », managers ou encore consultantes. Pour une grande partie, ces personnes ont refusé l'entrevue proposée ou n'ont pas été autorisées à participer. Les quelques dizaines de conversations téléphoniques informelles réalisées ont pu durer quelques minutes jusqu'à une heure, une dizaine d'entre elles ont fait l'objet de notes d'entretien lorsqu'elles apportaient des éléments nouveaux ou venaient corroborer ceux déjà obtenus. Ces notes d'entretien ont été suscitées par les mêmes questions que celles soulevées dans les deux guides d'entretien – que j'avais toujours en tête lors des conversations - et sont accompagnées de réflexions personnelles, souvent brèves et non articulées, que je pourrais comparer selon le cas à un remue-méninges ou à de brefs rapports d'étonnement qui m'ont permis, tour à tour, de consigner des questions ou des idées nouvelles, de relever des paradoxes ou des ambiguïtés, de révéler des problèmes, de faire des liens avec les informations issues des entretiens et donner mon ressenti.

Matériaux biographiques

En complément des informations biographiques obtenues lors des entretiens, j'ai pu obtenir les *curriculum vitae* (CV) de la plupart de mes interlocuteurs, soit directement auprès d'eux, soit par la voie de services en ligne tels que LinkedIn ou Viadeo qui proposent aux usagers de présenter leur CV et de trouver des opportunités professionnelles, qu'elles soient relationnelles, d'affaires ou de carrière. J'ai procédé au recueil des CV *via* ces services

également pour l'ensemble des personnes que j'ai pu approcher, que ce soit dans le cadre de mes conversations téléphoniques ou lors de la journée de rencontre du « club ».

Matériaux divers

Les personnes rencontrées m'ont offert la possibilité d'obtenir des matériaux variés. Il peut s'agir de documents institutionnels comme des présentations (plan d'une nouvelle stratégie organisationnelle, plan de soutien des CoP, éléments de communication...), d'artefacts produits par les CoP (productions, compte-rendus, agendas...). J'ai pu également accéder à quatre espaces virtuels dédiés à des CoP issues d'organisations différentes, des copies d'écran ont pu être effectuées pour illustrer les divers environnements et mémoriser des indices tels que des titres, des annonces, les dernières interventions, la présence ou l'absence de fonctionnalités. Des informations ont été recueillies comme par exemple les profils des participants ou des éléments relatifs à la vie de la CoP (les modes de constitution et d'adhésion, les finalités...). Des interactions et des traces d'activité ont pu être observées. Un éditeur de logiciel de type réseau social d'entreprise m'a également ouvert l'accès de sa plateforme, au même titre qu'à ses clients, c'est-à-dire des personnes intéressées par la mise en œuvre de ce type d'environnement en entreprise dont j'ai pu observer quelques échanges et les profils qui apportent de informations concernant leur société, les postes qu'elles occupent, leurs préoccupations ou des projets en cours.

Enfin, je me suis servi d'Internet et d'outils de veille tout au long du doctorat pour surveiller ce qui s'écrit ou se dit sur les CoP en dehors du champ scientifique, par les animateurs que j'ai approchés ou leur entreprise, des journalistes, des consultants, des enseignants, des sociétés d'édition logicielle. Ces données sont accessibles dans des articles de presse professionnelle (par exemple, Collaboratif-info, Le Journal du Net), les « réseaux sociaux » (par exemple, Linkedin, YouTube), des diaporamas professionnels postés par leurs créateurs (Slideshare) ou encore des blogs et des sites institutionnels.

Je me suis également inscrit à deux listes de discussions anglo-saxonnes nommées l'une ComPrac³³, l'autre Onlinefacilitation³⁴. La première est dédiée aux échanges portant sur les communautés de pratique tandis que la seconde repose sur des discussions relatives à la facilitation des groupes virtuels. Chacune d'elles accueille pour l'essentiel des professionnels

³³ Accessible à l'adresse <https://groups.yahoo.com/neo/groups/com-prac/info> [Lien actif le 31/08/2014].

³⁴ Accessible à l'adresse <https://groups.yahoo.com/neo/groups/onlinefacilitation/info> [Lien actif le 31/08/2014].

(acteurs d'entreprise, formateurs, consultants), des enseignants et des étudiants. Le répertoire des adhérents et les discussions sont riches d'enseignements en ce qui concerne les profils des personnes, leurs centres d'intérêt, leurs interrogations, les problématiques auxquelles elles sont confrontées et leur façon de les aborder.

6.6.7. Illustration du mode de construction et la composition du corpus

En guise de synthèse, je propose d'illustrer le mode de construction du corpus et sa composition à l'aide du schéma ci-après :

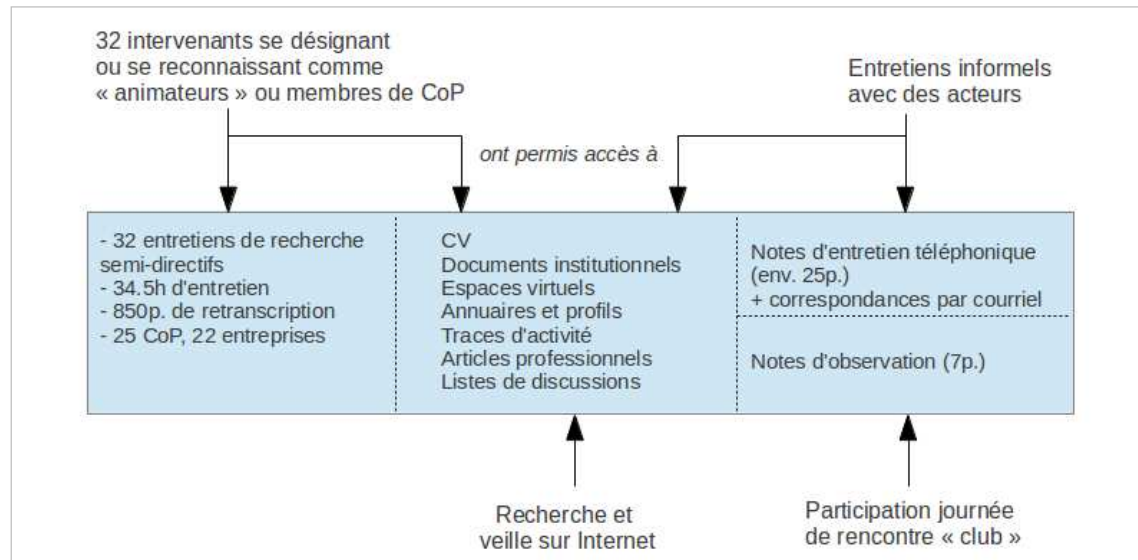


Figure 10 : mode de construction et composition du corpus

6.7. La procédure d'analyse

Le corpus d'entretiens représente une grande quantité de données qu'il a fallu condenser afin de pouvoir les analyser et produire de l'intelligibilité, la condensation procédant également du travail d'analyse puisqu'il s'agit de sélectionner et réduire pertinemment les informations en des données manipulables, en cohérence avec les questions de départ, de sorte que « après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse de discours » (Blanchet et *al.*, 2007). Pour ce faire, j'ai procédé de trois façons, chacune étant menée en parallèle et de manière itérative. La première a consisté à codifier le corpus d'entretiens pour extraire les segments de discours significatifs et analyser leur contenu, la seconde m'a conduit à produire des mémos et la dernière a servi à produire des synthèses, le tout étant croisé avec l'exploitation de mes données secondaires, selon deux phases, une première phase exploratoire suivie d'une phase principale.

6.7.1. La phase exploratoire

Lors de la phase exploratoire, j'ai analysé les huit premiers entretiens ainsi que quelques matériaux secondaires qui ont complétés cette première étape, l'objectif initial étant de repérer le rôle des animateurs essentiellement dans les processus d'apprentissage.

6.7.1.1. La création des codes

J'ai d'abord élaboré une série de codes à partir de la grille d'entretien afin de pouvoir extraire les éléments concernant les CoP (genèse, modalités de fonctionnement, constitution...), les actions des intervenants au sein de celles-ci, la conception de leur propre rôle, leur rapport aux autres acteurs, à l'organisation, ainsi que leur parcours de formation et leur parcours professionnel. De plus, la dimension terminologique est devenue importante dans mon questionnement car le parcours de la littérature de recherche et professionnelle m'a confronté à une myriade de termes formant une véritable nébuleuse. J'ai donc repéré les termes employés par les intervenants pour se nommer ou nommer la CoP en vue d'une analyse terminologique.

J'ai procédé ensuite à une « lecture flottante » des entretiens, c'est-à-dire « une lecture intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses » (Bardin, 2001, p.74) afin d'en apprécier le contenu et confronter ma grille de lecture, ce qui m'a permis de la simplifier et d'améliorer les codes réalisés *a priori*. J'ai retenu les codes suivants :

Table 12 : liste des codes

Code	Renvoie à...	Exemple
CV	Éléments relatifs au parcours de vie (formations et expériences passées)	« <i>Skill Group Manager</i> de 2003 à 2006 » (Stéphane)
Profil	Éléments relatifs à l'exercice du rôle : genèse, apprentissage, temps passé, statut par rapport aux membres...	« Est ce que vous avez le même métier que les membres ? » « Non » (Thierry)
CoP	Éléments relatifs à la CoP : genèse, constitution, modalités de fonctionnement...	« Pour l'instant c'est des gens nommés, c'est pas des volontaires » (Gabriel)
Finalités	Objectif, but, besoin ou attente exprimés	« Capitaliser / ça a été le premier argument utilisé pour justifier les communautés » (Gilles)
Intervention	Actions ou tâches que l'intervenant-e dit réaliser ou avoir réalisées, que ce soit pour la CoP, l'organisation	« Sur la plateforme collaborative, je crée un événement et s'inscrivent les personnes de leur choix »

	ou lui/elle-même	(Emmanuel)
Stratégie	Énoncé d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis	« L'organisation des séminaires ou conventions est en lien étroit avec les activités au sein de la CoP KM ou de l'University » (Violaine)
Désignation	Façons de nommer la CoP ou de se nommer	« Il y a une vingtaine d'animateurs, ce qu'on appelle des practice managers ou des practice leaders » (Sébastien)
Insatisfaction	Expression d'une insatisfaction, d'une préoccupation ou d'un problème en lien avec son rôle, ses interventions, la CoP ou l'organisation	« Le fait de ne pas avoir / de ne pas être leur chef hiérarchique ça te crée des difficultés » (Gilles)
Satisfaction	Expression d'une satisfaction, d'un plaisir, en lien avec son rôle, ses interventions, la CoP ou l'organisation.	« Ce qui me plaît dans ce rôle-là, c'est pouvoir / c'est la dimension déjà management » (Katel)

La codification s'est opérée sur des segments de texte de taille variable, que ce soit un terme, une phrase ou un tour de parole. Certaines des informations recueillies ont pu se voir attribuer plusieurs codes à la fois. Le contenu des codes s'est avéré d'un intérêt inégal, certains ont suscité des informations beaucoup plus riches ou intéressantes que d'autres.

6.7.1.2. La prise de notes : les mémos

Des notes relatives à chaque entretien ont été prises en marge de la procédure de codification. Ces notes, qualifiées de mémos par Miles et Huberman (2003), m'ont permis de recueillir librement pour chaque entretien, sur deux pages en moyenne, un ensemble de réflexions, de commentaires personnels, d'idées ou de brefs résumés concernant la personne, la CoP ou le contexte, qu'ils soient liés à la personne, la CoP, l'organisation ou encore la situation d'entretien (mode d'accès à la personne, réactions ou attitudes). Ces notes s'appuient essentiellement sur le contenu des entretiens mais des données externes provenant par exemple de CV, de traces laissées par les personnes sur Internet, de documents institutionnels ou de notes prises durant l'entretien ont pu être incorporées.

6.7.1.3. La production d'une synthèse

Une fois la codification effectuée et les mémos rédigés, l'ensemble des données a été colligé pour être soumis à l'analyse par la voie d'un travail de synthèse. Cette synthèse s'est effectuée d'abord à un niveau individuel. Pour chaque code, une grille a été produite où l'on retrouve en

vis-à-vis une synthèse et des énoncés significatifs de chaque personne en vue de faciliter la lecture et la comparaison ultérieure.

Parallèlement à la lecture des codes et mémos, j'ai répertorié dans une autre grille (cf. annexe) les caractéristiques structurantes des CoP telles que développées par Dubé et *al.* (2006). Cette nouvelle grille permet de rassembler l'ensemble des caractéristiques propres à chaque CoP approchée et d'en dresser une typologie.

En dernier lieu, pour passer d'un niveau d'analyse plutôt centré sur l'individu à un niveau plus général, j'ai rassemblé tous les éléments précédents, je les ai comparés et analysés, puis j'ai précisé ce qu'ils m'apprenaient sur « l'animation des CoP » dans un rapport d'enquête exploratoire.

Enfin, il me semble opportun d'ajouter que la valorisation de ce premier travail de recherche dans un colloque (2010) et une revue (2012) a contribué amplement à améliorer le travail d'analyse, à la fois par les confrontations que l'écriture du texte suscite avec son directeur ou sa directrice de thèse, et par l'effort de synthèse et la rigueur supplémentaires que demande un tel travail, compte tenu du public visé et des contraintes de publication, ce qui participe de la procédure d'analyse.

6.7.2. La phase d'analyse principale

Le travail d'analyse de l'ensemble du corpus s'est poursuivi selon le même schéma que la phase exploratoire dont je conserve la posture d'exploration, d'une part pour vérifier la pertinence et la cohérence du travail réalisé, d'autre part pour continuer à ouvrir de nouvelles pistes, de potentielles questions. Les huit entretiens précédents ont été resoumis à la procédure d'analyse et, compte tenu de la quantité importante d'informations à manipuler, j'ai décidé d'utiliser un logiciel pour m'aider à traiter les données.

J'ai utilisé à la fois l'analyse par entretien pour déceler le mode d'engendrement singulier des processus et des modes d'organisation individuels et l'analyse thématique pour défaire en quelque sorte la singularité des discours et rechercher la cohérence thématique inter-entretiens (Blanchet et *al.*, 2007). Ces deux procédés ont été choisis dans l'idée qu'utilisés simultanément ils renforceraient mon analyse et augmenteraient la validité des résultats.

6.7.2.1. La codification du corpus

Pour cette seconde étape, afin de conserver de la cohérence dans ma démarche, je suis parti des codes précédents. Je les ai disposés sur une carte heuristique, puis j'ai effectué une lecture flottante de nouveaux entretiens. Au fur et à mesure que des thèmes émergeaient et qu'ils me semblaient pertinents, car susceptibles de contribuer à répondre aux questions posées, je les répertoriais sur la carte dans la perspective d'en tirer un code. Après une douzaine d'entretiens, rien de nouveau n'émergeant, j'ai réorganisé la carte selon différents thèmes et sous-thèmes, autrement dit selon différents codes et sous-codes si un degré de précision était jugé utile.

J'ai testé les codes sur une nouvelle partie du corpus, soit 43 codes. L'essai s'est révélé décevant. La codification s'est avérée laborieuse, les retranscriptions d'entretiens se sont retrouvées codifiées à outrance et de nombreux codes se superposaient sur des segments identiques. Afin de recadrer mes axes d'analyse et améliorer les codes, j'ai repris quelques conseils de Miles et Huberman (2003) :

- les codes sont définis précisément, de manière opérationnelle, et sont sans équivoque ;
- ils sont issus des - et adaptés aux - questions de recherche ;
- ils limitent le double codage des segments ;
- 5 à 10 codes par page est une limite, sinon il faut revoir les codes ;
- il ne faut pas chercher à coder les notes dans leur intégralité afin de maintenir un taux de déchets bas.

Comme il me semblait avoir été trop ambitieux en voulant mettre au jour tout ce qui émergeait de mon corpus, j'ai dû recentrer mon travail et poursuivre la « logique » qui a conduit mon analyse jusqu'ici. Je suis revenu au « fondamental ». Pour ce faire, j'ai réémis (mentalement) l'hypothèse que les CoP sont des espaces d'apprentissage et que l'animateur est là pour les soutenir, faisant donc l'hypothèse qu'il y a un rapport entre CoP, apprentissage et animation. J'ai recentré mon travail autour des questions initiales qui me servent de fil pour progresser : Qui sont les personnes animatrices ? Que font-elles ? Pourquoi ? Comment ? Dans quel contexte ? Je décidais donc d'aller voir à nouveau dans mon corpus ce qui se passe et comment cela se passe, de regarder le rapport qu'entretient l'animation avec l'apprentissage des membres. Une fois ce fil conducteur replacé au centre de mes préoccupations - ce fil d'Ariane devrais-je écrire ici après avoir vécu un égarement dont ce chapitre ne rend pas

compte - j'ai décidé de me concentrer comme au début sur ce que la personne animatrice dit faire et sur l'apprentissage des membres. Pour ce faire, je suis reparti de ses actions, j'ai inventorié ce qu'elle dit faire concrètement, les actions menées par elle et le contexte qui entoure son activité.

À la suite, un plan de codage représentant 9 codes principaux fragmentés en 24 codes au total a été produit et testé sur un échantillon d'entretiens. Ils sont restés cohérents avec les codes de la phase exploratoire, certains ont été segmentés en sous-codes, d'autres ajoutés suite à la lecture des nouveaux entretiens, ce qui produit le tableau ci-dessous :

Table 13 : plan de codage

Code	Renvoie à...	Exemple
Contexte	Données de contexte concernant l'entreprise, la genèse de la CoP, l'émergence du rôle, leur milieu respectif...	« l'initiative est venue du directeur marketing stratégique » (Kalya)
« CoP »	Des éléments relatifs aux caractéristiques structurantes des CoP (Dubé et <i>al.</i> , 2006) et de leurs membres	
CoP_Adhesion	Les modes d'adhésion, l'engagement des membres	« on s'est mis d'accord pour constituer des groupes avec des personnes qui ont été choisies » (Jacques)
CoP_CaractStruct	Données concernant le processus de création, le degré de formalisme, la gouvernance ou le leadership...	« il n'y a pas d'animateur dédié à cette communauté de pratique » (Gérard)
CoP_Membres	Caractéristiques individuelles des membres : professions, rôles, statuts dans l'entreprise...	« la cible, ce sont les managers » (Florence)
« Identité »	Caractéristiques relatives à la personne interrogée : identité, profession, parcours ou apprentissage de « l'animation »	
Id_CV	Expériences et formations de l'intervenant-e, données socio-professionnelles	« je suis devenu superviseur de formation [...] depuis, je fais de la formation » (Francis)
Id_AppAnim	Expériences, formations, moyens mis en œuvre pour l'apprentissage de son rôle d'intervenant-e	« On avait eu une petite formation avec des consultants externes » (Gilles)
« Attitude »	L'expression d'une opinion (point de vue, appréciation, jugement...), d'un sentiment (émotion, perception, désir, doute, surprise...) ou d'une pensée	

	réflexive (questionnement, réflexion à soi-même...) à propos de :	
Att_Interv	L'animation, son rôle, ses propres interventions	« le titre, il est plus pour donner une légitimité à faire l'animation que pour dire que je fais de l'animation, je pense » (Nathan)
Att_CoP	La CoP ou ses membres, ou des CoP en général	« je trouve que c'est beaucoup plus difficile d'animer une communauté de pratique en intra qu'en inter » (Olivia)
Att_Manager	Management ou rôle de manager.	« je dirais que l'animation fait partie du rôle de management à ce stade » (Stéphane)
Att_E	L'entreprise	« Je préférerais passer plus de temps sur le fond que sur la forme, quoi » (Violaine)
Att_FormInform	L'apprentissage ou la formation, qu'ils soient formels ou informels	« Pour moi apprendre c'est tout le temps, tous les jours » (Emmanuel)
« Motif »	Motifs, finalités, buts ou intentions exprimées et qui entourent...	
Motif_CoP	La CoP	« leur leitmotiv [...] un lieu de développement de l'expertise » (Xuan)
Motif_Interv	L'intervenant-e	« mon rôle, c'est de faire ça / de favoriser le partage d'expérience... » (Patrick)
Motif_Membres	La participation ou non des membres	« on s'est rendu compte qu'ils viennent aux rencontres un peu comme un oasis au milieu du désert, pour se ressourcer » (Frédéric)
« Intervention »	Ce que la personne dit faire concrètement	
Interv_Régulière	Actions régulières réalisées dans/pour la CoP, l'entreprise ou lui-même	« on passe une journée ensemble et on échange ou on communique sur des thématiques qu'on a décidées plus ou moins ensemble » (Pierre)
Interv_Ponctuelle	Une action ponctuelle réalisée dans/pour la CoP, l'entreprise ou lui-même	« je n'hésite pas, j'ai déjà expulsé des gens » (Frédéric)
« Stratégie »	Un énoncé d'actions coordonnées, d'opérations, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis.	
Stratégie_MO	Stratégies déployées pour la mise en œuvre des CoP	« on ne mettait pas en ligne une communauté sans qu'il y ait des facilitateurs identifiés » (Kalya)
Stratégie_Regul	Processus, dispositifs ou techniques mises en œuvre pour réguler ou animer la CoP	« la web conf, c'est un véritable levier pour moi, pour créer des liens entre les personnes » (Emmanuel)
« Terminologie »	Termes ou qualificatifs employés par les personnes intervenant-e-s pour...	

Term_Anim	Se nommer, nommer son rôle ou son activité d'animation	« mon rôle en tant que community manager... » (Solenn)
Term_CoP	Nommer la CoP et leurs membres	« Pôle de compétences construction durable » (Xuan)
« Cas »	Des événements particuliers ou des fragments de discours qui font « cas » par leur singularité ou leur intérêt éventuel pour l'analyse	
Cas_Pb	Ce qui semble poser problème à travers le récit d'un échec, d'une difficulté, d'une insatisfaction, d'une préoccupation	« c'était minimum un jour et demi, deux jours, et il arrivait même que cela soit trois jours, voilà ça c'est fini, terminé » (Florence)
Cas_PbParticip	Discours relatant un défaut de participation de la part des membres	« le soir tu rentres, t'as pas envie de rebosser sur ton / comme ce n'est pas payé quoi » (Marielle)
Cas_Différence	Expression d'une différenciation, d'une comparaison : avant-après, animation-management, formel-informel...	« je ne sais pas s'il y a vraiment une différence entre ce que je fais et les cercles de qualité » (Joël)
Cas_DefCoP	Conception, définition du concept de CoP	« pour moi, c'est tout simplement des best practices à partager quoi » (Gérald)

Durant la codification, les codes ont pu être attachés à un segment de taille variable, que ce soit un mot, une locution, une phrase ou un paragraphe.

6.7.2.2. La prise de notes : les mémos

Comme pendant la procédure d'analyse de la phase exploratoire, des notes ont été prises sous forme de « mémos » durant la lecture du corpus et sa codification. Ces mémos sont liés à l'entretien ou relatifs à la codification ou encore au corpus dans son ensemble, ils constituent un recueil de résumés, de réflexions sur le discours ou l'analyse en train de se faire, des commentaires sur ce qui semble émerger de la lecture, des pistes d'exploration ou encore des hypothèses ou intuitions, rédigées librement.

Rapidement, au fur et à mesure de la codification, les mémos sont devenus plus longs, plus composés et mieux organisés, plus conceptuels aussi. De mémos qui servaient à coucher sur le papier de brèves notes pêle-mêle, je suis passé à des mémos organisés où les notes sont titrées et classées selon la nature de ce qu'elles communiquent. Elles ont été rattachées systématiquement à des endroits précis du corpus et articulées ou ordonnées entre elles selon une logique propre, facilitant leur relecture et l'émergence de significations.

Enfin, ces mémos m'ont également servi à résumer des tours de parole trop longs ou trop riches qu'une simple codification aurait difficilement pu satisfaire sous peine de voir se perdre du sens. Même s'il eût fallu enchevêtrer plusieurs codes, ils auraient été réducteurs de l'événement ou de la situation qui se déroule, bien plus complexes et significatifs que ne le suppose(nt) le(s) code(s) appliqués aux extrait(s) de discours, *a fortiori* isolés les uns des autres, donc non articulés et incapables de véhiculer ce qui se joue dans ce moment du discours qui nécessite un effort d'abstraction supplémentaire, immédiat, et appelle à produire du sens lorsque celui-ci émerge.

6.7.2.3. Le processus de synthèse

Le processus de synthèse a suivi la démarche chronologique suivante :

- une synthèse de chaque entretien dans un document pré-structuré ;
- le report de certaines données dans des grilles de synthèse ;
- la réduction de la synthèse des entretiens à une page par entretien ;
- l'élaboration d'une carte intermédiaire en vue d'une « méta-synthèse » ;
- une méta-synthèse des entretiens.

Chaque entretien a été analysé et synthétisé à partir des mémos et de la lecture du contenu des codes dans un document de 170 pages qui possède la structure suivante pour chacun des entretiens :

- la personne interviewée : qui est-elle ? que fait-elle ? pourquoi ? comment ? dans quel contexte ? quelles particularités notables ?
- une analyse des mémos : résumé, ce que je retiens, ce qui émerge, les faits notables...
- une analyse des codes : ce qui ressort de leur lecture ;
- un réseau de causalité : les causes ou le faisceau de causes susceptible d'éclairer ce que j'observe dans les entretiens, les résultats qui émergent ;
- des notes sur des thèmes, des questions importantes, des énigmes ou des problèmes qui apparaissent ;

- un résumé ou commentaire éventuel sur l'état de mes questions de recherche ;
- trois tableaux (équivalent à 85 pages sur les 170 pages) pour rassembler des éléments, des preuves ou des résultats provisoires concernant :
 - les caractéristiques structurantes des CoP approchées (Dubé et *al*, 2006),
 - les rôles formels ou informels repérés dans les CoP (Fontaine et *al*, 2001),
 - les processus ou les composantes des CoP sur lesquelles les personnes interrogées interviennent (participation/réification, négociation de sens, répertoire partagé, etc...).

D'une part, la condensation s'est poursuivie par le report des informations colligées dans les tableaux précédents, cette fois-ci dans des grilles synthétiques qui, pour chaque personne ou chaque CoP, permettent de recenser en une seule vue et de les analyser :

- les caractéristiques structurantes des CoP;
- les rôles formels ou informels de la personne animatrice ou ceux entourant les CoP;
- les termes employés pour se nommer ou nommer la CoP.

D'autre part, une réduction des notes d'analyse et de synthèse de chaque entretien a été effectuée pour condenser leur contenu sur une seule page, soit 32 pages. Cette opération avait pour but de m'obliger à resserrer ma synthèse et donc mon analyse sur ce qui ressortait de chaque entretien de façon centrale.

Pour terminer, une « méta-synthèse » a été produite. Elle devait permettre de résumer le contenu des 32 pages précédentes et offrir un niveau d'abstraction supplémentaire par la voie d'une analyse transversale des synthèses individuelles. Pour faciliter ce travail, j'ai fait le choix d'une étape intermédiaire en produisant une carte cognitive des lectures de la synthèse précédente pour construire et représenter une vue d'ensemble des résultats, des concepts ou des idées et établir des liens entre eux. Cette carte arborescente a ensuite été traduite dans une « méta-synthèse » de 13 pages.

Cette « méta-synthèse » a été pensée comme le cœur même de ma lecture du corpus et du processus de condensation, mais elle ne signe pas la fin de la procédure d'analyse. C'est à partir de ce document qu'a été réalisée une communication (Hedjerassi et *al.*, 2013) et que j'ai

pu projeter la rédaction de la thèse. Chacune de ces deux formes d'écriture, par le travail d'analyse, de développement et de formalisation qu'elles entraînent, m'ont aidé à améliorer mon travail et la pertinence des résultats. Leur réalisation est partie intégrante du processus d'analyse qui, jusqu'au bout, continue à traduire ma façon de faire et de voir.

6.7.2.4. Usage du logiciel RQDA

Pour des raisons pratiques et parce que l'application était adaptée à la méthode d'analyse envisagée, j'ai utilisé le logiciel RQDA³⁵ (R-based qualitative data analysis). Il s'agit d'un logiciel libre destiné à faciliter l'analyse qualitative de corpus de données textuelles. Il présente l'avantage de s'installer sur tous les systèmes d'exploitation, dont Linux que j'utilise, ce qui a orienté notablement mon choix.

Comment ce logiciel m'a-t-il aidé ? Une fois les entretiens et les CV importés, puis les codes créés, j'ai codifié l'ensemble du corpus. À côté de la fonction de codification, un système de « mémos » existe à tous les niveaux. Il permet de saisir librement des notes contextuelles relativement au corpus, à un fichier (ici un entretien ou un CV), à un code et plus encore (à une catégorie de codes, à un cas identifié comme tel ou une catégorie de fichiers, etc.). J'ai utilisé ces mémos à différents niveaux. D'abord au niveau du projet, j'ai noté des éléments de réflexions, des idées relatives à la recherche et au corpus dans son ensemble. Puis au niveau des individus, j'ai procédé de la même façon en constituant un recueil de notes, lié à chaque entretien. Ensuite, des notes rattachées à chaque code m'ont permis de mieux les définir et d'y inscrire des commentaires et des réflexions survenant durant la codification. Enfin, au niveau des segments de texte codifiés, j'ai procédé à des annotations sous forme de remarques ou effectué un lien avec un segment de texte précédent.

RQDA permet aussi d'attribuer des catégories aux fichiers pour les regrouper et extraire les données relatives à cette seule catégorie. Dans mon cas, j'ai isolé des entretiens qui appartenaient à un type particulier de CoP.

L'ensemble des mémos sont consultables dans leur contexte et les codes sont extractibles pour l'ensemble ou une partie du corpus à des fins d'analyse. Les segments de discours codés restent hyperliés au texte d'origine, ce qui facilite l'accès au contexte, aux éléments du discours qui les entoure.

³⁵ Huang Ronggui (2012), *RQDA: R-based Qualitative Data Analysis*. R package version 0.2-3. <http://rqda.r-forge.r-project.org/> (dernière consultation le 15/09/2014).

6.7.2.5. Récapitulatif de la procédure d'analyse

Je propose le schéma suivant en guise de synthèse du processus d'analyse. La procédure de condensation et d'analyse du corpus couvre à la fois la phase d'étude exploratoire et la phase d'analyse principale.

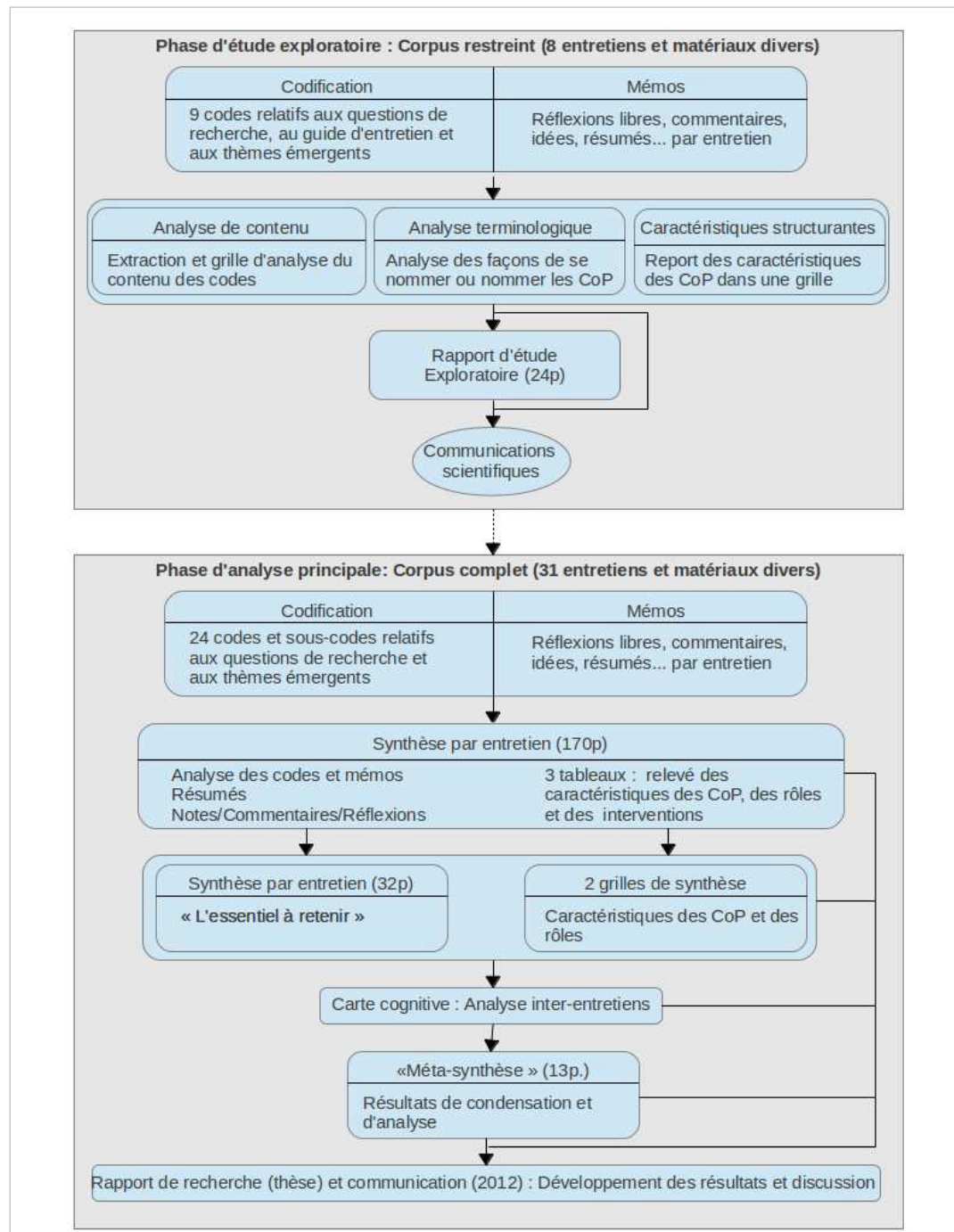


Figure 11 : synthèse de la procédure de condensation et d'analyse du corpus

Chapitre 3 - Analyse et interprétation des données

1. Analyse des données issues de l'enquête exploratoire

Je commencerai par présenter l'analyse des données issues de l'enquête exploratoire auprès de huit personnes animatrices. Ce premier travail a servi de trame à la deuxième phase de recueil et d'analyse. Les personnes avec lesquelles je me suis entretenu travaillent dans des organisations internationales de taille importante. Leurs communautés sont relativement jeunes puisqu'elles ont entre un et deux ans d'existence. Elles se sont constituées suite à des changements organisationnels, de façon spontanée ou intentionnelle. Je reviendrai sur ce dernier point mais au préalable je propose une rapide présentation de chacun-e des animateurs ou des animatrices.

Stéphane et **Sébastien** sont respectivement Practice Leader et Practice Manager dans la société Informatik, un fournisseur de services aux entreprises. Les « Practice » sont une innovation organisationnelle récente dont le but serait d'améliorer le fonctionnement, faciliter la réussite des projets et l'aboutissement des affaires, la circulation et l'acquisition de savoirs, le développement des compétences des salariés. L'entreprise s'est réorganisée, passant d'une organisation matricielle, centrée sur des centres régionaux autonomes, pluridisciplinaires, à une organisation plus transversale, organisée autour de ses « métiers », c'est-à-dire des domaines d'activité spécifiques qui regroupent des salariés partageant un même domaine d'expertise et qui se traduit côté clients par une offre idoine. Par exemple, la « Practice Infrastructure » regroupe l'ensemble des spécialistes des infrastructures informatiques et c'est également une offre spécifique de services aux entreprises (études, conseil, maîtrise d'œuvre, etc.). Ces « Practices » sont aussi qualifiées de pôles de compétences dans les offres d'emploi que la société Informatik diffuse. Stéphane et Sébastien ont maintenant deux appartenances et deux casquettes. D'un côté, ils dépendent de leur agence (« business unit », en lien avec la gestion des affaires, des projets et des équipes) et de l'autre, leur « Practice » (en lien avec l'animation : réseautage, circulation et capitalisation des savoirs, veille, accompagnement de la professionnalisation...).

Sébastien est référent dans son domaine. Sa « Practice » comporte environ 400 collaborateurs en France. Sur un plan régional et à l'intérieur de celle-ci, il possède plusieurs rôles, « plusieurs casquettes » : manager, consultant et animateur. Ainsi, localement, sa « practice » comporte environ 70 collaborateurs, il manage une partie seulement de ce groupe. Pour l'ensemble, il a un rôle de « consultant », compte tenu de ses connaissances et de son expérience. Il a aussi auprès d'eux un dernier rôle qui est « d'animer cette communauté au

travers de présentations, de formations. Je suis leur cursus, leur évolution... leur motivation également, le partage. Je leur fais passer des documents, des informations ».

Stéphane intervient dans une autre Practice que Sébastien et possède également plusieurs « casquettes ». Il partage à peu près la même mission mais dans une spécialité différente. Selon Sébastien, la différence entre un Practice Leader et un Practice Manager provient d'un « degré de séniorité » sur le poste, c'est-à-dire d'ancienneté. Il a utilisé l'analogie avec les directeurs et les responsables techniques dans leur ancienne organisation pour mieux saisir ces nouveaux rôles qui interviennent maintenant de façon transversale dans l'organigramme.

La société Elektronik est spécialisée dans la sécurité numérique. Suite à une fusion-acquisition, un responsable en charge du management des connaissances a mis en place des CoP afin de répondre à une forte demande de formation ainsi que pour améliorer la collaboration, la gestion des savoirs et offrir un service de support technique mieux adapté à différents pays. Chaque CoP se réfère à un domaine technologique. Elles sont composées de plusieurs dizaines de membres, essentiellement des ingénieurs ou des chefs de projet qui viennent de différents pays. Ils se connaissent peu, souvent ils ne se sont jamais vus. **Gilles** et **Gabriel**, *Product Deployment Leader,s* ont été désignés animateurs de leur CoP respective et formés pour cela. En tant que pairs et référents dans leur domaine technologique, ils délivrent des informations, des formations et du support technique à leurs collègues. **Gilles** anime l'une des dix communautés de pratique, déployées dans l'entreprise. Dans chacune d'elles, les collaborateurs partagent le même métier et la même gamme de produits que la société commercialise. Sa communauté se compose d'une vingtaine de spécialistes dispersés dans le monde. Basé à l'étranger, il est un référent dans son domaine. **Gabriel** anime l'une des dix communautés de pratique présentes dans l'entreprise. Se désignant également coach ou tuteur, l'un et l'autre mobilisent une grande variété de moyens et de méthodes (la formation en ligne tutorée, des webmeetings, une liste de discussion, la documentation...). Leur préoccupation est de répondre à la fois aux besoins des membres (apprentissage technologiques, résolution de problèmes, échange d'informations....) et de l'organisation (le déploiement des solutions technologiques auprès des équipes, la capitalisation des savoirs, la remontée d'informations du terrain vers les équipes Recherche et Développement, *R. & D.*).

Katel est ingénieure de recherche senior dans le secteur cosmétique. Elle a pour mission d'animer l'innovation de rupture au sein de l'entreprise. Dans cette optique, elle a créé une CoP composée d'ingénieurs partageant une même expertise. Travaillant seule, elle dit

manquer de ressources et elle espère trouver via « la communauté de partage photo-protection » des idées, des concepts et un appui auprès de celle-ci en la mobilisant, en la « challengeant », en incitant au partage des savoirs, dans le but de produire des innovations. La communauté, selon elle, ne partage pas tout à fait cet objectif, si bien qu'elle éprouve des difficultés à l'animer. Elle a, comme d'autres personnes animatrices, le soutien de l'entreprise pour son initiative. L'entreprise favorise la mise en place des CoP via un programme : formation des animateurs, participation à des séminaires ou encore à une CoP d'animateurs de CoP interne à l'entreprise...

Emmanuel est adjoint-chef de projet au Pôle Projet et Professionnalisation de la direction de ventes dans le secteur bancaire. À ce poste, il assure le développement d'une CoP pour optimiser la mise en œuvre opérationnelle d'un nouveau concept de point de vente en France. Il n'est pas un pair à proprement parler, mais il connaît très bien le métier des membres. Il a choisi « pour ses besoins » et sa « cible » une plate-forme qu'il administre et dit animer afin de proposer à l'ensemble de la « tribu » (soit plus de 1000 personnes impliquées par et dans le projet), un moyen pour « apprendre vite et interagir pour accélérer la mise en œuvre opérationnelle ». Pour cela, il utilise des outils et des méthodes de recueil ou de diffusion de connaissances : plate-forme web, vidéos et photos du terrain, entretiens d'explicitation et articles de blog, analyse de résultats et retours d'expérience lors de web-conférences, etc. Emmanuel se présente comme un autodidacte, en opposition avec les méthodes de management et d'enseignement traditionnelles. Il est passionné par l'usage des TIC, le *Knowledge Management* et lit beaucoup à ce sujet. Il a acquis un savoir et un savoir-faire reconnus tant par ses pairs que par l'université dans laquelle il est intervenu pour donner des cours sur le Knowledge Management. Il a, dans le passé, créé et animé une CoP de vendeurs de produits financiers dont l'objet était d'améliorer les performances générales des vendeurs en s'appuyant sur les succès concrets des meilleurs d'entre eux. La particularité de son initiative est qu'elle était personnelle, non soutenue ni financée par son employeur.

Violaine occupe le poste de *Knowledge Officer* (coordinatrice de communauté sur sa fiche de paie) dans la société Energy, un producteur d'énergie. Elle évolue au sein d'une structure de gouvernance dite « *Light structure* » (car caractérisée par peu de moyens, des prises de décisions accélérées...), et de type concentrique : au centre, un comité de direction, autour, un groupe « d'ambassadeurs » (50) et, enfin, les *business developers* de l'entreprise (350 environ), ce qui représente une CoP de 400 personnes environ. Cette CoP aurait été mise en place pour fédérer l'ensemble des *business developers* qui travaillaient chacun « en aveugle »,

coupés de leurs pairs. Ces développeurs d'affaire travaillent sur des marchés (*business*) différents mais ils font le même métier, ont le même objectif global. L'idée est de faire du réseautage, de faire circuler l'information, les pratiques et de professionnaliser cette catégorie d'employés considérés comme stratégiques, les conserver également... Violaine organise les séminaires semestriels ou bisannuels essentiellement. Elle coordonne les actions, le programme, met en ligne les informations, etc.

Dans la société Transport, **Thierry** est chargé du programme de recherche à la direction de l'innovation et de la recherche. L'entreprise connaît bien les CoP pour en soutenir déjà un certain nombre. La direction souhaite « mettre en œuvre une mafia de la recherche » afin de « booster l'innovation ». Thierry a suggéré la mise en place de groupes d'experts identifiés, recrutés, élargis (scientifiques et techniques) qui se voient attribuer chacun un axe de recherche et d'innovation, avec comme effets attendus : innover en cassant « les silos organisationnels »³⁶, accélérer les échanges, gérer les savoirs (maîtrisés, à maîtriser, à recueillir et à transférer), retenir, motiver les talents, profiter des ressources dites expertes, gérer les carrières, intégrer des talents/novices, créer une pépinière, etc. Sa communauté, ou ce réseau comme il l'appelle, accueille une centaine de chercheurs et de techniciens des départements de recherche et de développement (*R. & D.*) et devrait s'étendre à 200-300 personnes à terme. Pour l'animer, il met en œuvre des rencontres (conférences, université d'été...) et une plateforme de collaboration. Thierry s'occupe de la définition des CoP et de la stratégie. La partie opérationnelle est reléguée à une animatrice embauchée pour la mise en œuvre, la coordination et le soutien des « animateurs d'axe ». Les membres sont identifiés et sélectionnés par la direction qui les « motive » en échange de leur participation (*via* une incitation pécuniaire, des formations, la participation à des colloques, les activités de transfert de leurs savoirs, etc.). Cependant, les membres étant déjà sollicités dans leur département et des projets, Thierry doit convaincre à la fois les experts et leurs managers car ces derniers veulent conserver leurs ressources.

1.1. La terminologie employée pour se désigner

Après s'être présentés formellement selon les postes qu'ils occupent, les interviewés emploient une terminologie variée, mais c'est bien le terme « animateur » qui est employé le plus souvent. Ce mot est central dans leur discours et fait consensus parmi eux. Parfois, le terme

³⁶ Ce terme est utilisé par les managers d'entreprise pour désigner un mode d'organisation dit vertical, hiérarchique, où à l'intérieur de la structure les différentes entités ou les départements seraient plus ou moins isolés des uns et des autres (marketing, ressources humaines, *R. & D.*, *business unit*...).

« management » est usité pour caractériser leur activité et il se substitue à celui d'animation, l'un pouvant être employé pour l'autre (Katel, Stéphane). Cependant, le terme « animateur » n'est pas le seul utilisé pour se définir, il peut être parfois composé ou accompagné. On trouve ainsi les termes suivants : animateur de plateforme ou de practice, manager, facilitateur, expert, spécialiste, gourou, passeur de savoir, tuteur, organisateur, etc. Cette diversité est, sans nul doute, due au fait que les communautés et leurs animateurs sont aussi divers que les raisons qui les ont vu naître et que, dans 7 cas sur 8, l'animation ne représente qu'une facette de l'activité professionnelle des animateurs et que, dans cette même facette, le rôle d'animateur en contient bien d'autres.

Pour comprendre cette diversité, je passe brièvement en revue la genèse des communautés et la naissance du rôle de l'animateur.

1.2. Genèse des CoP

Stephane et Sébastien ont obtenu une composante d'animation dans leurs fonctions lorsque l'entreprise s'est restructurée en Practices, en six métiers spécialisés sur une technologie ou un métier en particulier. Cette organisation est inscrite dans l'organigramme de l'entreprise.

Gilles et Gabriel sont devenus animateurs lorsque leur entreprise s'est restructurée suite à l'acquisition et à la fusion avec une autre société. Dans leurs fonctions, on leur a proposé d'animer une communauté afin, notamment, d'offrir un support à des pairs et entre pairs, souvent nouveaux et éloignés géographiquement, mais aussi pour les aider à acquérir une certaine expertise dans leur domaine. C'est le responsable de Gilles et Stéphane qui est à l'initiative des communautés de pratique. Aujourd'hui, celui-ci cherche à les valoriser et les faire reconnaître par la direction de l'entreprise pour obtenir des ressources et les soutenir. Les animateurs des différentes CoP se sont constitués eux-mêmes en CoP pour s'entraider et échanger sur leurs pratiques d'animation. Cette démarche est influencée par la participation à un club, initié par une société de conseil en management, qui propose à ses membres d'adopter ce principe.

Katel est à l'initiative de sa communauté tournée vers l'innovation. Ressentant le besoin de rencontrer d'autres collègues pour réussir à travailler, elle a proposé à des pairs de la rejoindre pour essayer de collaborer en dehors du cadre formellement établi. Sa communauté ne semble pas formellement reconnue dans l'organisation, cependant elle est membre d'une communauté de pratique dénommée communauté « KM » (pour Knowledge Management) qui, sous l'impulsion du Club, a permis de regrouper une dizaine d'animateurs de CoP de l'entreprise.

Emmanuel est à l'origine de plusieurs communautés de pratique. Dans son domaine, il y a plusieurs années, il a constitué une communauté de pratique en ligne pour les chefs d'agence afin de les faire bénéficier des pratiques de leurs pairs. Il bénéficie maintenant du soutien de sa direction pour cette activité qu'il a réalisée en marge de l'organisation au début des années 2000. Emmanuel est mû par le désir de travailler avec les technologies pour travailler « autrement », dans un esprit plus pratique et plus collaboratif, de même qu'il cherche à introduire de nouvelles pratiques d'apprentissage pour permettre aux participants d'apprendre « autrement » que dans un format traditionnel (c'est-à-dire en face-à-face et en salle).

La communauté de pratique de Valérie était en cours de mise en œuvre lorsque la fusion de l'entreprise avec une autre a eu lieu. Cette communauté reconnue par la direction s'est agrandie et s'est rapidement développée avec son organisation propre. Un comité de pilotage est composé de huit personnes : cinq représentants des branches, un représentant du siège, une directrice des affaires internationales et Valérie, coordinatrice de la communauté qui possède des compétences en Knowledge Management et qui a été recrutée pour l'animer. À cela s'ajoute une cinquantaine d'ambassadeurs (des *team business developers*) qui encadrent des équipes de développement représentées par les quelques trois cent cinquante autres membres environ. Tout le monde n'a donc pas le même statut dans la CoP.

Thierry a eu l'idée de profiter d'un changement organisationnel pour redynamiser et développer un réseau d'experts techniques et scientifiques, dédié à l'innovation et à la recherche. Il a proposé ce projet à sa direction ainsi qu'au comité exécutif de l'entreprise et à la direction des ressources humaines qui l'ont accepté. Il a également obtenu le soutien du département de la communication. Seul au départ pour lancer ce réseau de 93 personnes, il recrute un co-animateur qui réalisera l'animation opérationnelle (50 % de son temps). Il missionne aussi des animateurs d'axe de recherche qui sont soit des pairs, soit des managers. Le réseau d'experts sélectionnés devrait approcher les 200-300 personnes à terme. Il n'a pas de formation en Knowledge Management ou sur les CoP, mais il a participé à des rencontres professionnelles sur ce thème, proposées par des sociétés de conseil ou des éditeurs de logiciels. En raison de son parcours, il dit éprouver un intérêt pour ce genre de démarche où les personnes collaborent de façon transversale et où le seul pouvoir qu'il a est sa « force de conviction et l'intérêt qu'ont les membres à participer ».

Je précise que toutes ces communautés sont jeunes car elles sont réellement animées ou encadrées depuis un à deux ans. Pour autant, elles pouvaient exister auparavant sous une

forme moins formelle ou plus clandestine. On peut, dès lors, se demander si j'ai affaire ici à des communautés de pratique.

1.3. CoP... ou pas ?

À ce stade, il m'apparaît utile d'évaluer si j'ai bien approché des communautés de pratique. Dans les cas que je viens de passer en revue, même si je n'ai pas pu prendre contact réellement avec les communautés, je pense avoir eu affaire à des CoP. En effet, si je m'en tiens aux descriptions faites par les animateurs, elles répondent aux critères d'identification des graines de CoP³⁷ (Cappe, 2005) et aux trois dimensions constitutives proposées par Wenger (1998) pour les repérer : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Ces trois dimensions me semblent faire partie des communautés telles qu'elles ont été décrites par les personnes rencontrées.

Cependant, la littérature distingue les CoP des autres groupes de praticiens que sont les groupes fonctionnels (d'après un organigramme), les équipes projet et les réseaux informels. Cette distinction est visible à la table n°3 (supra), intitulée « une typologie des regroupements de professionnels ». À la lecture de ce tableau, on s'aperçoit qu'une CoP constitue un groupe social en soi et qu'un collaborateur peut participer à l'ensemble de ces regroupements simultanément, mais les frontières suggérées par ce tableau sont-elles si perceptibles dans la réalité ? Prenons par exemple un service : en quoi celui-ci ne serait-il pas aussi une CoP ? Au-delà du produit ou du service rendu, au fil du temps, les personnes développent nécessairement des relations soutenues, partagent le même domaine, s'engagent mutuellement, créent un répertoire commun. C'est ce que démontre justement Wenger (1998) lorsqu'il réalise l'ethnographie d'un service de réclamation. Le groupe fonctionnel devient la communauté de pratique, il est la communauté. Surpassant le groupe fonctionnel, la CoP émerge de l'activité du service où elle est une réponse sociale à ce qu'impose l'organisation. Pour bien faire leur travail et le rendre agréable, les personnes tissent des liens et s'entraident, elles créent des façons de vivre ensemble et des façons de faire pour échapper à l'aliénation que représente leur travail (Wenger, 1998) ou à sa forme canonique qui semble loin des pratiques quotidiennes et des réalités du terrain (Brown et Duguid, 1991). Si le groupe fonctionnel est la CoP, est-il possible qu'il y ait un malentendu ou une erreur d'interprétation ?

³⁷ Ces critères d'identification sont présentés dans la partie méthodologique, chapitre 6.5.2.

Compte tenu des configurations que j'ai rencontrées, je me suis intéressé à certaines caractéristiques des CoP qu'il me semble pertinent de présenter.

1.4. Quelques caractéristiques choisies

Différents travaux se sont attachés à identifier des caractéristiques communes aux CoP afin de pouvoir les analyser et de produire des typologies. Je me suis intéressé particulièrement aux caractéristiques qui relèvent du contexte organisationnel.

1.4.1. Trois caractéristiques organisationnelles

Tout d'abord Wenger et *al.* (2002) distinguent cinq niveaux d'intégration d'une CoP dans une organisation selon leur degré de formalisme institutionnel :

- non reconnue : la CoP est invisible pour l'organisation et parfois pour les membres eux-mêmes ;
- secrète : elle n'est visible de façon informelle que de ses membres ;
- légitimée : elle est officiellement reconnue comme une entité qui a de la valeur ;
- soutenue : l'organisation fournit des ressources directes à la communauté ;
- institutionnalisée : la communauté est complètement intégrée à l'organisation et est considérée comme une unité de travail formelle.

Dubé (2006) va plus loin en offrant vingt et une caractéristiques structurantes qui permettent d'expliquer le succès ou les difficultés que rencontrent les CoP. Parmi celles-ci, l'une est liée au processus de création. En effet, les CoP peuvent être spontanées ou intentionnelles. Si, au départ et pendant longtemps (Wenger et *al.*, 2002), elles naissent de la volonté spontanée d'un groupe de membres intéressés pour partager des idées et s'entraider (approche *bottom-up*), depuis plusieurs années, l'intérêt des organisations pour « cultiver les CoP », comme le titrera l'ouvrage de Wenger en 2002 (*ibid.*), conduit actuellement à la création intentionnelle de celles-ci par le management ainsi qu'à leur encadrement (approche *top-down*). Entre ces deux processus extrêmes, il arrive souvent que le management reconnaisse la présence de groupes qui existaient de façon informelle pour les prendre en charge ou les soutenir.

La dernière caractéristique organisationnelle correspond à sa structure de gouvernance (*leadership structure*) qui peut être soit clairement désignée, soit négociée continuellement. L'encadrement d'une communauté peut comprendre alors plusieurs individus qui se répartissent jusqu'à onze rôles, formels ou informels (Fontaine, 2001). Ces rôles sont

présentés dans le chapitre 1, section 8.2.3 à partir du guide du CEFRIO (Langelier, 2005). Pour ces auteurs, les rôles pourraient se décliner plus simplement en parrain, commanditaire, animateur et équipe de développement. L'animateur endosserait alors les rôles d'animateur, de facilitateur, d'expert de contenu, d'animateur de contenu, de mentor ou encore d'administrateur.

La structure de gouvernance peut être formellement créée par le management de l'organisation (approche *top-down*) ou alors elle peut émerger et être négociée en permanence selon les interactions et les expertises développées par les membres et les relations de pouvoir dans la CoP (approche *bottom-up*).

1.4.2. Contexte organisationnel des CoP et interrogations sur la notion de CoP

À partir des caractéristiques organisationnelles structurantes précédentes, je propose une grille qui m'aide à situer les CoP approchées. Je regroupe les communautés lorsqu'il s'agit de CoP similaires issues d'une même organisation.

Table 14 : aperçu des caractéristiques organisationnelles structurantes des CoP approchées

CoP de...	Niveau d'intégration	Processus de création	Structure de gouvernance
Stéphane & Sébastien	Institutionnalisée	Intentionnelle	Désignée
Gilles & Gabriel	Légitimée ou institutionnalisée ?	Semi-intentionnelle ?	Désignée
Katel	Secrète ou soutenue ?	Spontanée intentionnelle ? ou	Négociée ou auto-désignée
Emmanuel	Soutenue ou institutionnalisée ?	Semi-intentionnelle ?	Désignée
Violaine	Institutionnalisée	Intentionnelle	Désignée
Thierry	Institutionnalisée	Intentionnelle	Désigné

Ce travail de catégorisation qui semble aisé au premier abord pose des difficultés dans le classement des communautés, et fait même émerger des interrogations quant à la définition d'une CoP, ce qui est traduit par les points d'interrogation dans le tableau.

Par exemple, l'organisation de Stéphane et Sébastien a décidé d'une réorganisation structurelle de la société axée sur les spécialités métier et l'offre commerciale (par exemple, la

Practice « Microsoft »). Alors que chacun était rattaché à son centre d'affaires (*business unit*), aussi bien géographiquement que hiérarchiquement, viennent se superposer sur l'organigramme maintenant, de façon transversale aux entités du groupe, les Practices (relatives à un métier, à une spécialité professionnelle). Les communautés ont été institutionnalisées en Practices et ont été créées intentionnellement pour faciliter le partage des connaissances, la circulation des innovations, mais également pour être plus performantes face au marché et mieux répondre à la demande des clients. La structure de gouvernance comprend des managers désignés par la direction, des animateurs-managers en quelque sorte, tandis que chacun continue à dépendre d'un manager dans son centre d'affaire. On le voit ici, les communautés de pratique perdent de leur caractère informel, plus ou moins secret ou légitimé. Peut-on parler encore de CoP ? Dans ce cas, je m'interroge : quels sont les effets de ce changement sur les processus de participation et d'apprentissage ? Les CoP intentionnelles, créées à partir de CoP existantes, produisent-elles de nouvelles CoP, en réaction, beaucoup moins visibles cette fois-ci ?

Gilles et Gabriel sont des animateurs qui ont été désignés par leur responsable hiérarchique. Celui-ci a décidé d'insérer dans la structure existante de la société un fonctionnement sur le mode des CoP entre un certain nombre de pairs. Comme dans le cas précédent, une communauté correspond ici à la fois à une spécialité métier et à une offre commerciale. Le processus de création doit-il être considéré comme intentionnel ou le manager ne fait-il que s'appuyer sur les besoins avérés ou latents de ces pairs pour organiser au mieux la collaboration ? Cette CoP est-elle soutenue ou institutionnalisée ? Connaître l'intention du manager devient ici nécessaire.

Prenons aussi Katel. Elle a décidé de créer sa CoP pour que des pairs, qui ne collaboraient pas ensemble, puissent se rencontrer et innover dans un domaine qu'ils partagent. La CoP est donc connue uniquement des membres. Cependant, collaborer nécessite d'avoir du temps et donc l'accord des directions respectives, elle devient légitimée. Par ailleurs, Katel fait partie d'une CoP d'animateurs de CoP (la CoP « KM ») soutenue par l'université d'entreprise. La CoP est donc soutenue indirectement. Le processus décrit ici est quasi-automatique, voire instantané. Comment classer cette CoP ? Que dire aussi du caractère à la fois spontané et intentionnel ? Le processus d'institutionnalisation à l'œuvre ici est-il une condition de développement des CoP ?

Cet examen fait apparaître que les contextes d'émergence des CoP sont variés et que les catégories proposées dans la littérature sont fragiles, insuffisamment définies ou mal adaptées. Une compréhension plus poussée de l'économie, voire de l'écologie³⁸, des CoP et du rôle de l'animateur pris entre CoP et organisation, entre le niveau micro (les membres) et macro (l'organisation), semble nécessaire pour démêler cette confusion apparente. Un travail de (re)définition est peut-être nécessaire car je bute sur des définitions. Qu'est-ce qu'une CoP, et dans quels cas ne l'est-elle pas ? Quand une CoP est-elle spontanée ou intentionnelle ? Quand l'animation est-elle désignée ou réellement négociée ? Finalement, les CoP peuvent-elles être à la fois une théorie décrivant les processus d'apprentissage et désigner un regroupement social ?

Pour progresser et mieux comprendre le sens de ces CoP, leur contexte d'émergence ainsi que le rôle des animateurs, j'ai interrogé ces derniers sur la raison d'être des communautés, les objectifs et les attentes en général.

1.5. Objectifs, attentes et raisons évoquées

D'une façon générale, les descriptions obtenues montrent que l'activité des communautés est très orientée vers les buts de l'organisation, ce qui pourrait paraître naturel puisque les employés ont pour mission de contribuer à l'atteinte des objectifs de leur entreprise. Mais ce qui frappe, c'est l'intérêt des entreprises pour ce nouveau mode d'organisation que représentent les CoP et leur appropriation de la communauté sous l'angle de la « gestion » ou plus précisément du knowledge management, parfois au mépris des membres, ou en tout cas, avec un certain manque de respect vis-à-vis de l'écologie des communautés telles que l'ont présentée Wenger (1998) ou Brown et Duguid (1991), c'est-à-dire un groupe qui émerge de l'activité de travail, spontanément, qui n'est pas objectivée ou soumise à une gouvernance ou à un résultat. Il en résulte que les buts et les bénéfices ne semblent pas équitablement partagés entre communautés et organisations en regard de la théorie des CoP. C'est du moins ce que j'extraie des entrevues. En effet, les animateurs véhiculent un double discours dont je discute ultérieurement l'ambiguïté et le paradoxe qu'il révèle.

1.5.1. Sur un plan micro

Les animateurs évoluent dans des communautés où les membres sont généralement éloignés géographiquement les uns des autres ou isolés du fait de la configuration de l'organisation.

³⁸ Je l'entends comme l'équilibre entre la relation réciproque de la CoP avec son environnement moral, social, économique.

Ainsi, toutes les communautés approchées ont en commun d'avoir initialement eu des difficultés pour interagir et se rencontrer entre membres du fait de l'éloignement géographique ou de l'incompatibilité des agendas respectifs, voire de l'insuffisance des technologies employées pour unir les membres et collaborer à distance (limitées parfois au téléphone et au courriel). Le manque d'animation est évoqué aussi pour expliquer le sommeil d'un réseau, en tout cas perçu comme tel (Thierry).

Ainsi il va de soi dans le discours des animateurs que la mise en place de communautés de pratique ou de « communautés de professionnels » (Stéphane, Sébastien) est nécessaire et bénéfique à leurs participants. Il s'agit ainsi pour les animateurs de donner les moyens à des collaborateurs de pouvoir se retrouver entre pairs et de se lier pour échanger et partager des connaissances, des problèmes, des informations, des outils ou encore des « bonnes pratiques » :

« J'avais envie que les gens qui travaillent sur cette thématique qui est assez large puissent se rencontrer » (Katel) ;

« L'important pour moi c'est qu'ils y trouvent [dans la CoP] une solution à leur problème et qu'ils pensent que / voilà qu'ils peuvent trouver le contact ou la bonne compétence » (Violaine) ;

« Il avait déjà existé une communauté un petit peu différente qui, pour certaines de ces personnes, leur permettait de se rencontrer mais disons que c'était en train de mourir pour ne pas dire que c'était mort. Il restait encore quelques petits groupes, thématiques, qui se rencontraient une ou deux fois par an pour échanger mais ça devenait un petit peu creux. Les liens existaient mais on va dire que l'animation n'existait plus par contre. Du coup, il ne restait plus que les plus volontaristes sur ce genre d'échange transversaux à continuer à être actifs d'eux-mêmes » (Stéphane, soulignant ainsi la nécessité d'avoir des animateurs).

De tels souhaits ne peuvent qu'améliorer *a priori* l'activité quotidienne des membres par les divers soutiens que peut leur apporter la communauté des collègues tant sur le plan socio-affectif que sur le plan professionnel pour leur développement et l'accomplissement de leur travail.

Mais derrière ces intentions orientées vers le besoin et la satisfaction des collaborateurs, il en existe d'autres nettement plus orientées vers les besoins de l'entreprise. Celle-ci semble très nettement en demande de ses communautés de pratique et en attend même beaucoup : c'est ce qui ressort des entretiens.

1.5.2. Sur un plan macro

Les communautés mises en place l'ont été dans des buts précis qui, même s'ils apparaissent variés, convergent vers un même objectif : accroître la valeur et la performance de l'entreprise à l'aide d'une meilleure gestion des savoirs et des ressources. Les intentions sont claires, il s'agit la plupart du temps de :

- capturer et diffuser les connaissances afin de capitaliser sur un champ de connaissances : « capitaliser [les connaissances ou l'expérience], c'était le premier argument qui a été utilisé pour justifier les communautés » (Gilles) ;
- décloisonner l'organisation traditionnelle pour favoriser la communication et la circulation des connaissances : « le Group est convaincu du besoin de créer cette transversalité dans le Group » (Violaine). « Décloisonner les échanges heu, les échanges scientifiques et techniques dans l'entreprise » (Thierry) ;
- développer une stratégie pour affronter le marché : « La première idée des Practices, c'est de créer des communautés professionnelles, [pour] se rapprocher des clients, en étant spécialisé sur un domaine particulier » (Stéphane) ;
- susciter l'innovation : « se donner des challenges pour aller sur de l'innovation de rupture au sein de l'entreprise, donc, on se met quand même à des livrables [...] in fine » (Katel) ; « pour booster l'innovation » (Thierry) ;
- valoriser le capital humain, c'est-à-dire accroître les compétences, pour améliorer et mieux valoriser les produits ou les services, et donc l'entreprise : « les gens étant maintenant spécialisés dans un domaine, une technologie particulière [...] on va être en mesure d'augmenter leur valeur [celle des collaborateurs] vis-à-vis du client au final et aussi d'augmenter les prix de vente et donc d'élever la valeur, un petit peu, à la fois des professionnels [les collaborateurs] et de la société » (Stéphane) ;
- gérer les ressources humaines : les communautés, avec l'aide de l'animateur, sont vues comme un moyen pour former rapidement et à moindre coût des nouveaux embauchés ou pour former beaucoup de monde sur une méthode, un produit ou de nouvelles pratiques (Gilles, Gabriel, Emmanuel, Violaine, Stéphane, Thierry). Elles permettent aussi d'accroître les capacités des collaborateurs et donc de l'entreprise : « que le résultat ait dépassé ce qu'un seul aurait pu faire » (Gabriel), « accélérer la réalisation des projets » (Emmanuel). Enfin, elles sont aussi un moyen de fidéliser, recruter et

promouvoir les collaborateurs dans l'entreprise (Violaine). Thierry évoque une logique de pépinière et un moyen de motivation et de gestion de carrière des employés.

C'est parfois même sous forme d'exigences et non sans une certaine violence eu égard aux fondamentaux des CoP que l'ambition apparaît et que les attentes sont exprimées :

« La chose essentielle qu'on leur demande, c'est d'être présents entre guillemets mais aussi d'être volontaires pour montrer leurs capacités, leurs connaissances, leurs compétences, leurs activités, mieux les faire connaître au sein du groupe et favoriser comme ça les synergies entre différentes activités, [...] être interactifs lors des interventions, lors des ateliers [...] et de se porter volontaires pour évoquer certains sujets qui leur sont propres ou pour suggérer des sujets, [...] qu'ils soient force de proposition par rapport aux sujets qu'on pourrait évoquer en convention et qui seraient heu, qui leur semblent important de mettre en valeur pour [l'entreprise] » (Violaine) ;

« C'est-à-dire qu'il y a des gens qui sont en recherche avancée, qui veulent que les gens qui sont plus dans le développement produit leur parlent de leurs connaissances, de leurs niveaux de connaissance [...] alors moi, ça me pose un problème parce que je n'ai pas envie que ce soit un salon où on cause, quoi ! L'idée que moi j'en ai, c'est qu'on puisse innover, réfléchir et concevoir des produits » (Katel).

Ici comme souvent, c'est apparemment pour le bénéfice de leur organisation et non de leur communauté que les attentes sont principalement exprimées. Les CoP sont appréhendées comme un « outil » (Gabriel, Violaine) au service de l'entreprise.

1.5.3. Sur un plan méso

Pris entre les attentes micro et macro, les animateurs font de leur mieux pour d'une part faire vivre la communauté et lui apporter ce qu'elle demande naturellement, c'est-à-dire des échanges entre pairs sur des problématiques propres à leur activité en général, et d'autre part ils s'activent, tant bien que mal parfois, pour répondre à leurs commanditaires. Il est clair que le poids de la demande institutionnelle dans un contexte où l'organisation les missionne pour animer leur communauté les conduit inévitablement à orienter leurs actions au profit de l'organisation, surtout quand le rôle de manager se confond avec celui d'animateur :

« Il faut qu'il y ait un résultat, quelque chose que l'on va pouvoir montrer à la fin au client final, à la fois moi à ma direction et puis également à d'autres collaborateurs pour leur donner envie aussi de participer, de faire des choses de leur côté » (Stéphane);

« Ce que j'attends des membres, c'est qu'ils soient / c'est qu'ils soient actifs et justement qu'ils contribuent à l'innovation dans ce domaine-là » (Katel);

« L'idée que moi j'en ai c'est qu'on puisse innover, réfléchir et concevoir des produits » (Katel);

« Il faut également accompagner les têtes, c'est le volet conduite du changement, donc tout ça, pour moi, je suis disponible pour ça » (Emmanuel);

« Je dois faire émerger des projets, un ou des projets dans l'année qui va obliger ou faire contribuer plusieurs personnes de la communauté » (Gabriel).

Les propos recueillis montrent que les CoP sont surdéterminées par les attentes de leur organisation. En plus de leur activité quotidienne, les participants se retrouvent sollicités, non seulement pour échanger et pour apprendre en communauté, mais aussi et surtout pour produire des connaissances, de la valeur, innover et rendre ainsi l'entreprise plus compétitive, plus performante.

Cette attente ou cette croyance dans la capacité des collaborateurs à s'investir et contribuer « librement » à une belle réalisation ne ferait-elle pas écho à ce qui se passe actuellement sur le web 2.0 ou le monde du logiciel libre où les participants s'organisent et contribuent spontanément à une œuvre ?

1.5.4. L'espoir du web 2.0

Le discours des interviewés laisse entrapercevoir quelque chose de l'ordre du rêve ou de l'espoir, porté par ce qui passe sur Internet depuis l'arrivée du web 2.0. Prenons par exemple Wikipédia ou les logiciels libres qui voient des internautes passionnés généreusement contribuer à l'élaboration de connaissances ou d'innovations. Les entreprises « 2.0 » tentent de surfer sur cette vague providentielle en mettant à disposition des blogs, des wikis, des forums avec l'espoir que les collaborateurs produisent spontanément des idées, des connaissances ou des « best practices » :

« On voudrait que / ils / que cette communauté par elle-même elle apporte de la valeur [...] par heu la mise en relation d'experts qui peuvent confronter leurs points de vue et s'entraider [...] ceci de façon spontanée » (Gabriel);

« Il y a eu aussi une volonté de mettre en ligne le magazine du groupe et de faire interagir les personnes, de commenter les articles etc., et ça ne se produit pas » (Violaine);

« Souvent moi je prends l'exemple du web 1.0 ou web 2.0, vous savez [...] Web 1.0 on n'est pas contributeur et on va chercher l'information d'une façon

plutôt passive alors qu'avec le web 2.0, on est contributeur, donc on est actifs mais il faut un peu de temps pour que ça rentre dans les mœurs » (Stéphane).

Mais le résultat est rarement à la hauteur des attentes.

1.6. Les difficultés des animateurs

Lors des entretiens, j'ai délibérément demandé aux animateurs ce qui les dérangeait ou ce qui les gênait dans leur travail. De plus, ils se sont parfois exprimés négativement relativement à leur activité. J'ai donc repéré dans leur discours les problèmes qu'ils rencontraient.

1.6.1. Faire participer

La plus grande difficulté éprouvée provient de l'incapacité des animateurs à animer leur communauté, autrement dit à faire participer les membres, à « les rendre acteurs plus que spectateurs » (Katel). Ils l'expliquent de différentes façons.

Tout d'abord, les membres manqueraient de temps pour participer. Effectivement, d'un côté, ils ont leur activité quotidienne sur laquelle ils sont suivis et évalués en fonction d'objectifs assignés par l'entreprise et, parfois, à la structure organisationnelle classique, opérationnelle, se superpose une organisation par projets qui engage les collaborateurs sur deux fronts tandis que les animateurs les sollicitent pour participer à des activités qu'ils doivent réaliser en temps masqué : « Beaucoup de ce qu'on demande aux personnes, ils le font sur leur temps libre » (Gilles). Étant déjà « débordés », ils n'arrivent pas à se libérer du temps pour participer aux activités attendues lesquelles ne sont souvent ni reconnues ni soutenues par leur hiérarchie directe, si bien qu'ils auraient même parfois « un petit peu autre chose à faire » (Violaine). Sur la question du temps, Thierry préfère, quant à lui, « botter en touche » avec les membres bien que ceux-ci lui demandent comment ils vont bien pouvoir faire.

1.6.2. Former une communauté

Ensuite, ils éprouvent des difficultés à former une communauté, c'est-à-dire un groupe de personnes qui se connaissent, se reconnaissent, qui ont des liens de nature affective entre elles et qui s'entraident. Très souvent, faute de moyens, financiers, techniques ou organisationnels, ils déplorent leur incapacité à réunir les membres pour faciliter la création d'une communauté et développer un sentiment d'appartenance. Il existe ainsi des communautés de pratique où les membres ne se sont jamais vus ou n'ont jamais interagi, soit parce qu'ils sont trop éloignés (Gilles, Gabriel), soit trop nombreux (Violaine, Emmanuel, Stéphane). Cette situation peut être aggravée par le fait que le mode de fonctionnement en CoP est envisagé comme un moyen de réduire les dépenses en limitant les déplacements (Gilles, Gabriel). Il peut arriver

aussi que les moyens techniques soient jugés insuffisants pour faciliter les relations (Katel) ou, au contraire, trop nombreux et trop dispersés pour pouvoir fédérer un groupe (Sébastien). Toutes ces raisons ne sont d'ailleurs pas exclusives les unes des autres :

« Ils ne se sont jamais vus, on n'a pas le budget pour heu, rassembler les personnes, pour faire un / voilà / un événement qui leur permettrait de créer des liens, heu au-delà du mail » (Gabriel).

1.6.3. Du turn-over

Il apparaît aussi que le « turn-over » est important dans certaines communautés, jusqu'à un tiers de l'effectif par an, voire plus, ce qui ne facilite pas la tâche de l'animateur et ne contribue pas non plus à la constitution d'un sentiment d'appartenance.

« La communauté a réalisé trois réunions, et en fait on a pas mal de turn-over, c'est-à-dire qu'on a des gens qui viennent, après qui ne viennent plus, puis après d'autres qui viennent et puis des nouveaux qui viennent, pour voir » (Katel) ;

« Il y a un turn-over assez important, je dirais un tiers tous les ans. Ce n'est pas facile de maintenir on va dire un esprit de corps. À cause du turn-over, il y a deux effets [...] il faut maintenir l'effort de formation des gens pour maintenir un niveau général satisfaisant d'autonomie [...] et puis l'esprit de corps, il faut... c'est à refaire. C'est le travail de Sisyphe hein » (Gabriel).

Dans ce contexte, on peut se demander s'il y a création de savoirs et/ou transfert de savoirs inter-générationnels pour assurer ainsi le cycle de reproduction de la CoP.

1.6.4. Un manque de soutien, une quête de ressources

Certains animateurs ont aussi souligné le manque de soutien de la hiérarchie pour mener cette mission d'animation. Ils souhaiteraient mettre en place des activités au sein de la communauté, mais il leur est impossible d'obtenir la mobilisation des membres autour d'un sujet d'intérêt collectif parce qu'ils ne bénéficient pas de moyens suffisants tels que du budget, du temps ou de la reconnaissance.

« Toutes les communautés ont-elles les mêmes moyens ? »

« Oui. C'est-à-dire pas grand-chose. Pas de bande passante attribuée à [la participation]. On ne leur a pas dit tu peux travailler là-dessus une demi-journée par mois ou je ne sais pas quoi » (Gabriel) ;

« [C'est] toujours un peu le même problème. Tu essaies de pousser, en même temps tu n'as aucun impact hiérarchique sur les personnes avec qui tu travailles. C'est toujours essayer de motiver les personnes pour qu'elles fassent quelque chose sans pouvoir leur donner une reconnaissance » (Gilles).

Les managers gèrent leurs ressources, notamment leurs collaborateurs, afin que les missions de service ou de projets soient correctement menées. En dehors de cela, aucun temps n'est attribué pour la participation aux activités de la CoP.

« Est ce que [les membres] ont l'opportunité de s'exprimer sur les projets qu'ils voudraient eux mener, collectivement ? »

Oui, à chaque réunion (*rires*) [mais ils répondent] « là je n'ai pas le temps ».

Et les managers derrière ne soutiennent pas ce genre d'initiative ?

Non » (Gabriel).

Gilles a conscience que la participation demeure contraignante : « Beaucoup de ce qu'on demande aux personnes, ils le font sur leur temps libre. Ils le font en restant une heure de plus le soir ou ce genre de chose ». Cette participation sollicitée peut s'avérer problématique car les salariés sont trop engagés ailleurs pour s'inscrire dans les interactions et le mouvement de collaboration proposé par la CoP. Katel dit qu'« ils sont trop pris par ce qu'ils font dans le quotidien [...] on les sollicite à 150% et en plus on leur propose d'aller à 200% s'ils veulent, quoi » (Katel). La participation demeure alors cachée, voire volée sur son temps personnel ou au détriment de sa mission :

« La grosse problématique, c'est le temps. C'est-à-dire ils sont souvent sur des missions, bon on leur demande déjà de faire des gros efforts horaires, et moi l'animation de mes communautés comme je vous disais, je ne peux pas sortir un jour par semaine, une personne de sa mission [...]. Ils font ça, on va dire, je vais dire, toujours, souvent, à temps perdu, avec les contraintes que ça peut avoir » (Stéphane).

La disponibilité des membres devient alors un enjeu majeur pour les animateurs qui ont besoin de faire la promotion de leur CoP auprès du management et de prouver la plus-value d'une participation, « le retour sur investissement », à l'aide de résultats tangibles, comme m'expliquait la responsable Knowledge Management du groupe Alstom lors d'un entretien téléphonique informel. Une personne animatrice a un travail de persuasion à réaliser pour prouver l'intérêt et espérer faire vivre sa CoP :

« On n'a pas encore montré de façon assez persuasive que ces communautés sont un lieu d'enrichissement qui ont de la valeur. Dans notre idée, quand la communauté sera devenue incontournable, elle ne sera plus mise en cause par chaque manager qui arrive sur son poste - pour être caricaturé » (Gabriel).

1.6.5. Des moyens technologiques non adaptés

Enfin notons que, pour certains animateurs, le manque de moyens technologiques justifie en partie le manque de participation. Je remarque que si, d'un côté, certains déplorent la pauvreté des outils Internet (Violaine, Katel), de l'autre, les mieux outillés s'étonnent de leur non usage par les membres (Emmanuel, Sébastien). Ainsi, malgré les moyens technologiques parfois mis à disposition par l'organisation, force est de constater que le succès escompté n'est pas rencontré, tant les tentatives relatées par les animateurs paraissent échouer. La participation attendue n'est pas souvent au rendez-vous (Sébastien, Emmanuel, Katel, Gabriel, Violaine). C'est pourquoi, les animateurs éprouvent bien souvent des difficultés pour animer leur communauté :

« [S'agissant des wikis] il y a très peu de collaborateurs qui spontanément vont prendre le temps, déjà il le faut, prendre le temps de mettre en ligne des informations, des bonnes pratiques et les écrire. Oui oui, c'est très peu très peu de monde, très peu » (Stéphane) ;

« Même en leur disant 'voilà c'est un espace pour vous, c'est le sujet que vous avez demandé', ben ça... personne n'y va quoi » (Violaine).

Cette problématique est bien proche de celle des tuteurs en ligne qui doivent également mobiliser les apprenants, les inciter à participer.

1.6.6. Du réel avant le virtuel

De même que le temps semble faire défaut pour une participation effective des membres de la CoP, les animateurs déplorent souvent le manque de rencontres, non pas virtuelles mais réelles, et soulignent la nécessité de se rencontrer physiquement :

« La CoP n'existerait pas si elle était uniquement virtuelle » (Katel) ;

« je pense qu'il y a un vrai besoin de cette rencontre physique et de traiter des problématiques qu'ils ont au quotidien mais sur lesquelles ils n'ont pas le temps de se pencher entre guillemets lorsqu'ils sont dans leur activité opérationnelle. C'est vrai que ces séminaires leur laissent le temps, le temps de rentrer en contact et d'avoir une proximité relationnelle qu'ils n'ont pas à distance avec SharePoint hein forcément » (Violaine) ;

« faire rencontrer les gens, créer une communauté, gagner la confiance, se connaître... il faut rassembler physiquement, mais ça a un coût... Par contre, l'avantage, ça serait plus de confiance de la communauté, ils se connaîtraient plus facilement, il y aurait plus d'interactions » (Gilles).

Les personnes ne peuvent échanger et communiquer entre elles que si elles savent à qui elles ont affaire, si elles connaissent leurs interlocuteurs, en bref si elles ont confiance.

1.6.7. Une question de confiance

Dans de nombreux cas rencontrés, je suis face à des CoP intentionnelles où un dispositif a été mis en place par l'organisation pour susciter les échanges de connaissances, les interactions, etc. Mais quelle est la confiance des membres dans de tels dispositifs où leurs interventions sont exposées publiquement, à leur hiérarchie notamment ?

« Poser une question, c'est déjà déclarer à 20 personnes qu'on est un peu bloqué, là » (Gabriel) ;

« Ils vont utiliser leur téléphone ou l'e-mail. Oui oui. Quitte à avoir uniquement une relation entre deux personnes mais pas au vu et au su de tous » (Violaine).

Katel partage ce constat également lorsqu'elle dit que les membres s'interpellent « mais pas devant tout le monde ».

Au-delà de la confiance personnelle nécessaire pour intervenir, il faut aussi que l'environnement proposé apporte un niveau de protection suffisant pour permettre le droit à l'erreur et éviter des sanctions. Pour Emmanuel, il est vraisemblable que le statut de l'animateur vis-à-vis des membres, « vu comme siège », c'est-à-dire comme lui une personne proche et au service l'organe de direction, peut empêcher la participation.

Comme pour l'enseignement ou la formation en ligne, on observe que si des outils technologiques sont nécessaires et facilitateurs pour communiquer, échanger, partager, travailler, ils ne suffisent pas à faire vivre les CoP. Le tutorat pour l'enseignement ou la formation, l'animation pour les organisations, apportent ce supplément d'âme, ce souffle susceptible de soutenir l'existence d'une communauté.

Je pense pouvoir avancer sans risque ici que s'exposer publiquement dans la communauté pour faire part de ses difficultés, de ses doutes et de ses problèmes dans un groupe où tout le monde ne se connaît pas et où les membres-animateurs peuvent avoir un statut hiérarchique (Stéphane, Sébastien) ou être perçus comme proches de la direction (Emmanuel, Violaine), ne favorise pas l'installation d'un sentiment de confiance suffisant pour susciter une communication libre, ouverte et honnête parmi les participants. Dans ces conditions, quel espace protégé pour les membres représente encore la communauté ?

1.6.8. Un problème de culture d'entreprise

Les personnes interviewées se réfèrent à la culture d'entreprise pour expliquer les problèmes de mise en œuvre de leur communauté de pratique.

« Le problème que je rencontre, moi en interne, si vous voulez, c'est que *Bank* est encore une belle entreprise sous la forme d'une belle pyramide, et on n'a pas encore intégré à mon sens, du côté managérial, ce côté fonctionnement en réseau, plateforme collaborative, etc. Ce n'est pas dans la culture » (Emmanuel).

Pour ce dernier, les organisations sont frileuses à laisser des groupes de collaborateurs naviguer en dehors de la structure organisationnelle telle qu'elle a été établie : « au niveau hiérarchique, je sentais bien qu'ils avaient peur parce que c'était un outil décalé [la plateforme] ». Même si les organisations cherchent à décroquer les services pour faciliter les échanges et la collaboration en réseau, elles essaient de conserver le contrôle et leur structure, autrement dit leur pouvoir :

« On a essayé de mettre en place des communautés il y a deux ans mais elles vivent très mal car il faut les animer, il faut des gens qui passent du temps à le faire, et ça ne fait pas partie intégrante de la structure de la société. D'où l'idée de mettre en place des Practices qui sont beaucoup plus macroscopiques, qui font partie intégrante de la structure de la société » (Stéphane).

Cet aspect culturel semble se retrouver à un niveau plus micro où il paraît difficile de changer ses habitudes et d'opter pour un mode de fonctionnement adéquat dans une CoP. Par exemple, une animatrice à l'initiative d'une CoP tente de la mettre en place et de la faire vivre tout en conservant, involontairement, *a priori*, ses habitudes de travail. À la façon d'une équipe, la CoP se voit attribuer des buts. Son mode de fonctionnement s'apparente alors à celui de projets où les objectifs sont prescrits, puis divisés en tâches qui sont distribuées entre les participants, les réunions servent à faire un point sur l'avancement des travaux, etc. De cette façon, l'animation apparaît laborieuse, pénible, ce que reconnaît Katel: « Oui, oui, bien sûr, c'est difficile. Bien sûr, c'est extrêmement difficile ».

Certains animateurs pensent aussi que les problèmes de participation dans leur communauté proviennent d'une différence de culture entre générations, autrement dit un problème de génération où, passée la quarantaine, il serait difficile de les amener vers de nouveaux usages et de nouvelles pratiques de communication et de collaboration, plus technologiques, plus collectives qu'individuelles :

« Je n'ai plus d'espoir dans le forum (*rires*), en tout cas, pas avec ces générations-là. Mes attentes, c'est que les gens soient volontaires pour participer, proposent des sujets ou se proposent même comme intervenant, constituent un sous-groupe pour parler d'un sujet.

Vous parlez de génération, c'est quoi la moyenne d'âge dans la communauté ?

Alors du groupe, j'ai vu ça hier, 42 ans » (Violaine).

Cette attente, orientée vers plus d'initiatives personnelles, vers une implication plus sociale, peut sembler paradoxale dans les entreprises où les personnes se voient prescrire des objectifs et des tâches personnelles et où leur performance ainsi que leur comportement sont évalués à titre individuel.

1.6.9. En quête de reconnaissance et de management

Pour quelques-uns, faire reconnaître la CoP, la légitimer dans l'entreprise est l'un des seuls moyens de la pérenniser et d'améliorer la participation des membres (Thierry, Stéphane, Sébastien...). Cette légitimation passe nécessairement par la valorisation de celle-ci. En effet, valoriser la communauté de pratique, c'est valoriser ses apports pour l'organisation, condition *sine qua non* pour trouver du soutien et donc des moyens pour la faire vivre (temps, budget, outils). Cela signifie qu'il se joue au cœur des CoP une recherche d'équilibre. Cet équilibre est donc à trouver entre une clandestinité, garante d'un climat de confiance mais qui menace la survie de la communauté et une allégeance ou une obéissance au pouvoir afin d'obtenir des moyens, ce dernier étant apte alors à formuler des attentes et un retour sur investissement qui menacerait l'essence même de la communauté de pratique.

Enfin, il semblerait qu'être manager est un atout pour faire participer les membres :

« J'ai connu ces animateurs transverses qui ont peu de rôle hiérarchique, la difficulté, c'est que si les gens qu'il anime ne sont pas très participatifs et souvent ils sont très passifs, au bout d'un moment, il se fatigue et ça tombe à l'eau. Alors que dédier à un manager ce rôle d'animation, moi je suis objectif là-dessus, j'ai une lettre de rémunération qui me demande d'animer ma communauté, et donc je vais être jugé dessus, donc naturellement, je vais pousser, animer » (Stéphane) ;

« Le fait de ne pas avoir / de ne pas être leur chef hiérarchique, ça te crée des difficultés pour motiver » (Gilles).

Certains animateurs demandent donc à bénéficier d'un statut de manager pour obtenir du pouvoir, faire vivre leur CoP et provoquer la participation des membres. Pourtant, dans les situations rencontrées, la frontière est souvent floue entre management et animation, d'autant plus que certains sont à la fois animateurs et managers.

1.7. Animateur *versus* manager ?

Lors des entretiens, lorsque l'activité des animateurs ou leur attitude vis-à-vis des membres me faisait penser à un comportement managérial ou tout simplement lorsqu'ils reprochaient au

rôle d'animateur son manque de pouvoir pour parvenir à « motiver » (Gilles) les membres et les faire participer, je leur ai demandé quelles différences ils faisaient entre l'animation et le management.

Les réponses montrent que la perception de la frontière entre la posture de l'animateur et celle de manager est mince, les contours sont flous et les rôles se confondent parfois, surtout si l'animateur est effectivement manager. L'animation ne deviendrait alors qu'une facette de l'activité de management : « je dirais que l'animation fait partie du rôle de management » (Stéphane).

La distinction n'est alors pas aisée, la confusion peut parfois s'installer. La différence bute sur une question de pouvoir :

« Le management, c'est quoi ? C'est gérer des hommes et animer, ben, c'est animer des hommes, alors est-ce que manager et animer, pff, oui, j'ai employé ce terme-là, oui, c'est plutôt effectivement / oui, parce qu'il y a la dimension // alors peut-être que animer, c'est aussi manager sans/ sans responsabilité hiérarchique ? Est-ce que c'est un autre mot pour dire ça ? Je ne sais pas » (Katel).

Ainsi, face aux difficultés rencontrées pour animer la communauté et faire participer les membres, convoquer son impuissance offre un moyen à certains animateurs de comprendre le manque d'engagement des membres dans les activités. Comme je l'ai souligné plus haut, le statut du manager comporterait des avantages aptes à faciliter la mission de l'animateur :

« Le rôle de manager est un peu plus simple parce que tu prends ton téléphone, tu les appelles, tu dis 'ouais je veux telle chose pour telle date, à tel moment' et c'est plus simple » (Gilles).

En même temps, l'animation valoriserait le rôle du manager par le fait que cette fonction conduirait à rechercher et « créer une espèce d'émulation au niveau des gens pour les tirer vers le haut, au maximum, et faire en sorte qu'ils acquièrent de nouvelles compétences » (Sébastien). En plus de manager, il s'agit d'accompagner la formation des participants et leur montée en compétences. Autrement dit, animer serait aussi manager des ressources humaines.

En tous les cas, si les organisations éprouvent le besoin de se renouveler, les communautés de pratique semblent offrir à la fois un second souffle à des modèles organisationnels ou managériaux qui paraissent inadaptés aux yeux des collaborateurs, et à la fois un nouveau souffle à des collaborateurs qui voient dans les CoP (et leur animation) un moyen de s'émanciper du carcan que représente leur organisation. Ou serait-ce une stratégie managériale

qui permettrait à certaines personnes de parvenir à leurs propres fins, tout en répondant aux attentes de l'organisation ?

« Management, ça fait une référence à une vieille organisation dans les entreprises, à un management avec une organisation pyramidale, hiérarchisée. Comme on ne veut pas travailler dans ce monde-là, on va changer le terme pour désigner le fait qu'on va travailler avec des hommes quoi ! Donc, effectivement, on va dire animateur, animer, pour se détacher complètement du management et de l'organisation hiérarchique » (Katel).

La culture managériale pèse de tout son poids sur le rôle de l'animateur dans les organisations. En effets, si les CoP nécessitent d'être animées, comment s'y prendre pour animer un groupe de collaborateurs alors qu'on a côtoyé ou endossé uniquement des rôles de management auparavant ? Reproduire ce qui a été observé et appris dans un même environnement est normal. C'est pourquoi, dans un contexte organisationnel, les CoP sont susceptibles d'être davantage managées qu'animées. En même temps, les entreprises se penchent peu sur la question de la différence entre les pratiques d'animation et celles de management, d'autant que les managers, à travers leur cursus de formation et leur expérience, ont appris à mobiliser des équipes, ce qui peut sembler à la fois suffisant et transférable dans une CoP.

De même, quand des animateurs, sans statut de manager et de responsabilité hiérarchique vis-à-vis des membres, se retrouvent à animer une CoP intentionnelle, mais qu'ils éprouvent des difficultés, exprimant un aveu d'impuissance lorsqu'il s'agit de demander et d'obtenir des membres leur « contribution » pour les bienfaits de la communauté et/ou de l'entreprise - ce qui est parfois ambigu - ils réclament l'obtention de pouvoirs managériaux pour mener à bien leur mission et les aider à obtenir auprès des membres ce qui est attendu par l'entreprise.

Il existe un véritable nœud entre le rôle du manager et de l'animateur qui ne semble pas évident à dénouer, d'autant que certains animateurs, qui ne sont pourtant pas managers, se retrouvent en situation de délégation hiérarchique, pilotés ainsi par leur direction (Gilles, Gabriel, et peut-être Katel) qui attend d'eux des « retours ». Cette situation peut être préoccupante lorsqu'il s'agit d'animer sa communauté.

1.8. Des préoccupations pratiques envers les membres

Dans leur activité quotidienne, les animateurs se préoccupent aussi de leurs membres et orientent leurs actions vers les besoins de la communauté en se montrant à l'écoute, particulièrement s'ils ne sont pas managers directs. Les animateurs ont été interrogés pour savoir ce à quoi ils attachaient de l'importance. Les réponses sont de différente nature si

l'animateur est également le manager des participants car celui-ci cherche avant tout à être productif :

« Ne pas être obligé d'être derrière eux pour animer une thématique ou une idée qu'on aura définie. L'objectif, c'est qu'ils soient autonomes mais aussi qu'ils soient leaders sur un thème qu'on aura identifié. Donc leader, ça veut dire être moteur là-dessus, mouiller d'autres professionnels qui voudraient avancer et surtout avoir un résultat au final » (Stéphane).

Pour les autres animateurs qui sont pairs ou collaborateurs « éloignés », l'important est que les membres « aient la bienveillance de leur hiérarchie pour continuer à venir » (Katel), qu'ils se sentent faire partie d'une communauté, qu'ils obtiennent le soutien nécessaire pour leur activité ainsi que les réponses à leurs questions (Gilles, Violaine, Gabriel). La communauté doit être un lieu convivial où les membres ont plaisir à venir et se rencontrer (Katel), le souci de la satisfaction des membres est même central et il est le moteur de l'activité de l'animateur (Violaine). Les apports de l'animateur doivent donner envie et être à valeur ajoutée, c'est-à-dire pragmatiques et en lien avec les besoins des membres afin que ce qu'ils apprennent et échangent avec l'aide de l'animateur puissent se traduire concrètement par une amélioration de leur pratique. La participation et l'animation doivent apporter une plus-value concrète (Emmanuel). Participer doit aussi être un moyen de valoriser son expertise et d'avoir des opportunités de carrière dans l'entreprise (Thierry).

Toutes ces intentions sont louables et même reconnues nécessaires par des auteurs de référence, notamment Wenger (2002), car elles constituent des facteurs de succès. Pour espérer faire vivre la communauté de pratique, les personnes animatrices s'efforcent, pour la plupart, de rendre utile et agréable la participation à la communauté, de satisfaire les besoins de l'organisation et ceux de la communauté à la fois, se retrouvant ainsi en tension entre ces deux pôles parfois antagonistes.

1.9. Observations et pistes de réflexion

1.9.1. Les CoP dans le tourbillon de l'économie du savoir

Au cours des années deux mille, dans le contexte de l'économie du savoir, les communautés de pratique ont de plus en plus intéressé les gestionnaires pour l'avantage compétitif qu'elles peuvent procurer (Bourhis et Tremblay, 2004). De nombreux travaux ont étudié les façons de repérer, recueillir et formaliser les connaissances afin de les capitaliser, c'est-à-dire les réinvestir dans l'organisation. Les sciences de gestion et, plus précisément, les spécialistes de la gestion des connaissances (knowledge management) se sont emparés du sujet pour

« cultiver » (Wenger, 2002) cette manne. Ainsi, les CoP sont passées de l'ombre (Lave et Wenger, 1991 ; Brown et Duguid, 1991 ; Orr, 1996 ; Wenger, 1998) à la lumière des organisations (Wenger et Snyder, 2002 ; Lesser et Everest, 2001). De communautés de pratique spontanées, auto-organisées, en marge de l'organisation, elles sont devenues intentionnelles et « cultivées ». De nombreux travaux suggèrent même la possibilité de manipuler les communautés en leur apportant un soutien institutionnel pour obtenir des avantages stratégiques (Lesser et Everest, 2001), ce qui provoque évidemment de nombreuses critiques (Probst et Borzillo, 2008). Au milieu de ce débat, la majorité des textes cherchent un consensus en admettant que les organisations ont besoin d'encourager et de soutenir les CoP mais qu'elles ne peuvent pas profiter d'elles en les conformant et en les contrôlant entièrement (Anand et *al.*, 2007 ; Brown et Duguid, 2001 ; Swan et *al.*, 2002 ; Wenger et *al.*, 2002).

La littérature tend à prouver que le management joue un rôle actif dans le soutien des CoP mais le paradoxe inhérent à leur gestion reste irrésolu (Contu et Willmott, 2003 ; Handley et *al.*, 2006 ; O'Mahoney et Ferraro, 2007 ; Thompson, 2005). Des travaux cherchent cependant à identifier dans des CoP intentionnelles les mécanismes de gouvernance favorables aussi bien à la CoP qu'à l'organisation en repérant les facteurs d'échec et les facteurs clés de succès (Probst et Borzillo, 2008 ; Bourhis et Tremblay, 2004 ; Bareil, 2004 ; Josserand et Saint Leger, 2004 ; McDermott, 2004).

Une telle récupération n'est pas sans conséquences pour l'économie des CoP. Pouvant aller jusqu'à leur institutionnalisation, leur exploitation bouleverse la nature même des communautés qui se voient parfois assignées des objectifs et des résultats, alors que, dans la clandestinité, elles trouvaient encore le moyen d'améliorer leur quotidien et de conserver leur intégrité. De plus, comme dans la majorité des cas rencontrés, non seulement les salariés remplissent leurs missions et participent à des projets dit transversaux, mais ils sont aussi sollicités pour échanger et produire des connaissances « en marge » de leur activité.

1.9.2. Les CoP intentionnelles : un système complexe

Tout comme une pression s'exerce sur l'organisation, elle opère sur la communauté. Je me retrouve face à un système complexe où se mêlent les attentes de l'organisation, des membres des CoP et des animateurs qui, pour cohabiter, devraient pouvoir s'équilibrer.

Je représente ce système de la façon symbolique suivante :

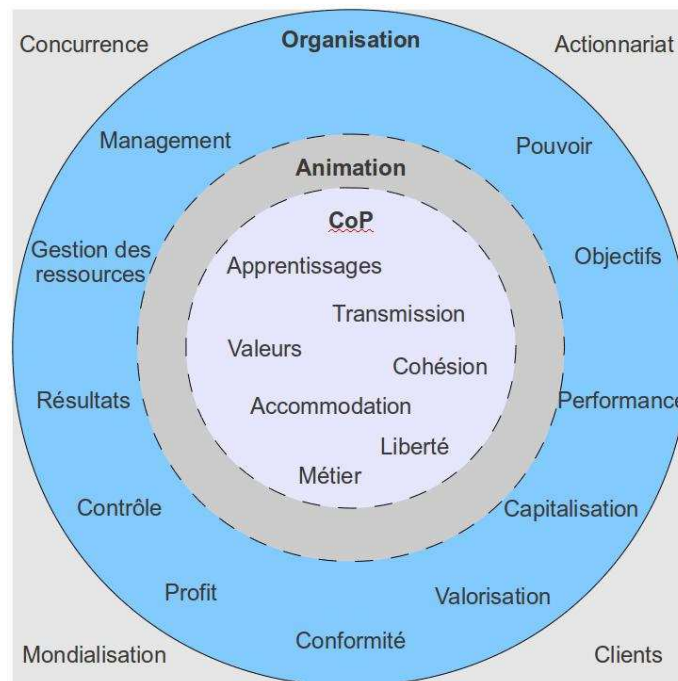


Figure 12 : les CoP et l'animation au cœur d'un système d'attentes

Cette illustration a pour ambition de mettre en valeur deux éléments. D'abord, la pression, qui s'exerce sur la communauté de pratique, est d'autant plus forte que celle-ci est institutionnalisée. L'entreprise met en place une organisation qui permet d'assurer sa performance et attend de ses salariés des résultats. De l'autre, les CoP ont pour ambition de réunir ou de maintenir le lien social entre des personnes qui partagent le même métier, la même passion. Les membres souhaitent apprendre des uns et des autres, partager des intérêts, transmettre leurs savoirs et partagent pour cela un certain nombre de valeurs qui sont l'entraide ou l'amitié par exemple, ce qui permet d'assurer la cohésion du groupe. La CoP essaie à la fois de préserver son métier des pratiques que tente de lui imposer l'entreprise et à la fois de le perpétuer en assurant le renouvellement des générations et l'amélioration des pratiques. Pour cela, elle s'accommode en s'adaptant à son environnement tout en essayant de garder sa liberté et son intégrité en introduisant une dose de marginalité (Brown et Duguid, 1991; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998)

Entre ces deux pôles macro et micro que sont l'organisation et la CoP, l'animateur doit naviguer dans une zone perméable, où se rencontrent les attentes de chacun et où s'exercent le pouvoir, l'influence, les négociations :

« Je n'ai pas de pouvoir direct, je n'ai que ma capacité de conviction on va dire et leur intérêt à faire » (Thierry).

1.9.3. L'animation au cœur des négociations

Comment faire alors pour exploiter la richesse des communautés tout en respectant l'économie des CoP ? L'animateur se trouve dans une zone conflictuelle où les intérêts peuvent diverger. D'un côté, la CoP s'organise autour de valeurs et de l'autre l'entreprise se centre sur la valorisation. D'ailleurs le terme valeur revient beaucoup dans les entretiens, mais de quelle valeur parle-t-on ? Très souvent ce terme est associé à celui de valeur ajoutée ou de capitalisation :

« L'autre chose qui a été mise en place l'année dernière, c'était 200 appels projets dans lesquels la communauté devait définir ce qu'elle souhaitait faire comme projet / de valeur ajoutée » (Gilles).

Ou encore :

« Mais on veut aller loin. On voudrait que, ils, que cette communauté par elle-même apporte de la valeur par la mise en relation d'experts qui peuvent confronter leurs points de vue et s'entraider, ceci de façon spontanée, ça, c'est la vision. Mais, dans la réalité, c'est difficile à réaliser » (Gabriel).

Ces phrases révèlent toute la difficulté et l'ambiguïté du rôle de l'animateur qui se retrouve dans une situation kafkaïenne où, d'un côté, on lui demande ce que, de l'autre, on n'est pas prêt à lui consentir. Comment parvient-il à surmonter cette double contrainte (*double blind*) ? D'ailleurs y arrive-t-il ?

Au-delà du manque de moyens qui contribue certainement aux difficultés rencontrées par les animateurs pour « faire vivre » leur communauté, on peut faire l'hypothèse que ceux-ci sont au cœur d'une négociation de sens tacite avec la communauté. Dans des contextes de participation comme ceux évoqués, la non-participation pourrait devenir une monnaie où se négocie le sens de la participation selon une forme prescrite ou contrôlée par l'organisation. La négociation de sens est au cœur des CoP (Wenger, 1998), elle permet aux membres de définir ce qui est acceptable ou non pour eux, pour leur pratique, et de se projeter dans un avenir dans lequel ils trouvent une perspective appropriée, constitutive de l'identité de la communauté. La non-participation devient alors un moyen de réponse et de protection de la CoP puisque son exposition tend à l'affaiblir.

Dès lors, le rôle de l'animateur n'est-il pas d'une autre nature ? Ne consisterait-il pas d'abord à donner ou discuter du sens à participer ? À négocier ce qui est à la fois acceptable pour

l'organisation et pour la CoP ? À travailler à instaurer un mode de fonctionnement qui permet de conserver l'intégrité de la CoP tout en veillant à introduire un niveau de confiance satisfaisant vis-à-vis de l'organisation ? Finalement, l'animateur se trouve pris dans une lutte où les questions de pouvoir et de négociation de sens sont à l'œuvre :

« Alors, sur les objectifs individuels, disons, pour certains, ils ont clairement participé, sur les objectifs globaux non, et on ne leur a honnêtement pas laissé beaucoup de marge de manœuvre là-dessus. J'ai envie de dire d'une part, on n'avait pas envie de le mettre en négociation et d'autre part ils en ressentent eux-mêmes le besoin, car ils sont contents de pouvoir, d'avoir des opportunités supplémentaires d'échanger en transversal dans l'entreprise » (Thierry).

On peut penser que si les conditions ne leur conviennent pas, les CoP cherchent à reconquérir leur clandestinité et recouvrer leur marginalité, ou du moins leur caractère informel, en se créant des réseaux de communication discrets, souterrains, ce qui aurait l'effet inverse de celui attendu finalement par les animateurs et l'organisation, mais qui serait plus proche de leur nature :

« Sur l'espace public ou sur un Intranet du groupe, [la participation] ne se produit pas. Les personnes vont peut-être contacter l'auteur de l'article, vont parler à un collègue de cet article mais ils ne vont pas / aujourd'hui en tout cas, ça ne fonctionne pas chez nous. Même en leur mettant le raccourci, même en leur disant 'voilà c'est un espace pour vous, c'est le sujet que vous avez demandé', personne n'y va » (Violaine).

2. Analyse de l'ensemble du corpus

À partir des 31 entretiens, je dresse d'abord le portrait de ces personnes qui comptent 24 personnes animatrices, 3 membres et 3 managers. Je dégage également des éléments des 24 CoP (dont ces personnes sont issues), parmi lesquelles 22 communautés intra-entreprises et 2 communautés inter-entreprises, provenant de 21 organisations francophones différentes qui ont été interrogées.

2.1. Portrait des enquêté-e-s et de leur CoP

Je présente ci-après les personnes avec lesquelles je me suis entretenu dans la deuxième phase du recueil des données.

Kalya est coordinatrice de marché dans le secteur de la distribution d'énergie. Les CoP dans lesquelles elle intervient ont été initiées par un haut responsable de l'entreprise afin d'introduire un nouveau mode de collaboration et de fonctionnement dans une optique de gestion des savoirs. Son rôle a consisté à participer à leur mise en œuvre et aujourd'hui elle intervient dans quatre CoP virtuelles afin de faciliter le réseautage, la coopération et l'échange d'informations clés, « stratégiques » (marché, concurrents, clients, données de terrain) sur un « segment métier » de l'entreprise, alors que les membres sont dispersés sur la planète (marketeurs et commerciaux).

Elle fait un travail de veille qu'elle diffuse et se dit plutôt facilitatrice (par exemple, faciliter le réseautage, la circulation des informations à valeur ajoutée, l'usage des outils...). Étant expérimentée, elle soutient les facilitateurs d'autres CoPV, tous se retrouvent régulièrement au sein d'une CoP de facilitateurs.

Nathan est ingénieur développement durable dans un pôle de compétences chez Konstruktion, un promoteur immobilier. Il intervient transversalement auprès d'équipes d'ingénieurs afin d'opérationnaliser la stratégie d'entreprise concernant la prise en compte des questions de développement durable dans les pratiques par les différentes entités du groupe. Pour cela, il intervient en support des équipes d'ingénieurs ou dans certaines phases des projets, il prescrit aussi des façons de faire, des nouvelles méthodes, des nouveaux outils, *via* des formations, la participation à des projets de Recherche et Développement (R. & D.), en diffusant l'information *via* un réseau de correspondants, des conférences internes, etc. Nathan ne se reconnaît pas comme « animateur de CoP », concept qui lui est inconnu. Cependant, c'est un directeur avec un statut de *Knowledge Sharing Director*, lequel connaît très bien le

concept, qui m'a présenté Nathan comme étant un animateur de CoP, et m'a orienté vers lui. L'entreprise compterait une vingtaine de personnes comme Nathan.

La situation de **Franck** partage beaucoup de similarités avec Nathan. Évoluant dans l'industrie automobile, il a pour mission d'appliquer une politique d'entreprise qui vise l'insertion de l'éco-conception dans ses produits à l'échelle internationale. Sa structure a été mise en place à cette fin. Il apporte son support au déploiement des pratiques d'éco-conception voulues par l'entreprise. Il a pour mission d'animer transversalement cette activité dans les différentes entités de l'organisation. Avec son équipe, ils doivent s'assurer de la conformité et de la standardisation de l'éco-conception dans l'entreprise, du déploiement des savoirs nécessaires dans les équipes. Il faut parvenir à influencer les pratiques d'un réseau d'ingénieurs d'environ 2000 à 5000 concepteurs. Ceux-ci doivent acquérir 70 % des savoirs nécessaires pour prendre en compte l'éco-conception dans leur travail. L'équipe française sert de support et peut intervenir auprès des équipes locales.

Gérard et **Michel** travaillent chez Termik, un équipementier, comme responsables de formation régionale. Ils forment les clients sur le choix, la mise en œuvre et la maintenance des dispositifs que la société conçoit et commercialise. **Jean** est leur responsable fonctionnel (et non leur supérieur hiérarchique qui est le directeur régional), il dirige l'activité de formation et coordonne l'équipe de formateurs composée d'une douzaine de personnes, réparties dans les centres de formation régionaux ou national. Aucun n'a entendu parler de CoP. Après avoir discuté avec Jean, il m'a orienté vers Gérard et Michel car il a considéré que le groupe des formateurs était une CoP, et que ces deux personnes avaient une forte influence sur leur groupe de pairs, ils seraient plus « actifs ». Ces deux « leaders » interviennent dans ce qu'ils nomment leur « corporation » ou leur « groupe de travail » pour différentes raisons : échanger des informations, trouver de l'aide et des ressources, maintenir des relations amicales. Ceci se fait soit à distance par téléphone, par courriel ou *via* un répertoire électronique partagé, de manière informelle, soit via deux séminaires annuels organisés au siège par Jean.

Ludovic et **Sylvain** sont chacun membres d'une des CoP de Gilles et Gabriel (interrogés dans la phase exploratoire). Ils ont été recrutés par leur management local qui souhaite avoir un référent technique dans son pays. Présentées comme une source d'apprentissage, les informations seraient de meilleure qualité, circuleraient mieux, et auraient un intérêt par rapport à une formation classique : un accès direct à ce qui n'est écrit nulle part, à de

l'expérience, des solutions. Cela les aiderait à devenir plus productifs, plus opérationnels selon eux. Les échanges resteraient strictement techniques et professionnels. Parallèlement, ils continuent de participer à des réseaux plus informels via des listes de diffusion où rien ne serait attendu par l'entreprise : ni capitalisation, ni formalisation, ni efforts de documentation.

Pierre est directeur de l'industrialisation et dirige le *Manufacturing Engineering Service* chez Domotik, un équipementier électrique. Il est chargé de définir et traduire la stratégie industrielle de la direction de façon opérationnelle. Il doit veiller à la pérennité et l'efficacité de l'outil industriel, à sa rationalisation, qui passe notamment par une standardisation des pratiques et des technologies. Il doit également adapter cet outil industriel en y intégrant si besoin les évolutions technologiques (machines, matériaux, procédés...). Dans ce cadre, il cherche à établir des synergies entre une vingtaine de sites, à capitaliser les savoir-faire et pratiques et à développer les compétences techniques. Pour atteindre ces objectifs, il a initié un réseau de directeurs et d'ingénieurs issus de différentes usines pour « casser les silos » et permettre une communication transversale entre personnes de même métier qui ne se parlaient pas jusque-là. L'organisation *ad hoc* se centre sur les moyens de coopération et les connaissances à créer, collecter et diffuser. Ainsi des rencontres sont organisées pour les cadres industriels et les différents métiers (plastique, soudure, métal, électronique...). Un dispositif de collaboration en ligne accompagne cette organisation. **Julien** est *Manufacturing Engineer* dans ce service. Il administre le site collaboratif et un wiki dans lesquels il gère un annuaire et diffuse un référentiel de savoirs et de bonnes pratiques, des standards à appliquer, des informations, etc., relativement aux différents métiers industriels.

Patrick travaille dans la même entreprise que Pierre et Julien. Il a en charge un pôle de compétences qu'il a créé. Il est composé de six experts, des « pilotes de compétences », référents dans leur domaine technologique. Cette structure a été mise en place car auparavant, la gestion, le partage des connaissances et l'innovation se faisaient de façon plus ou moins informelle, cachée, au cours des projets, conduisant à des dépassements de délai et un manque de visibilité. Afin de contrôler cela, le processus d'innovation, cristallisé par le pôle de compétences, a été séparé du processus de gestion des projets afin de réduire les incertitudes et anticiper. Il y avait aussi ce besoin de mieux reconnaître un certain nombre d'experts et de s'appuyer sur eux pour travailler sur des développements futurs et préparer l'entreprise à se positionner sur ses marchés face à la concurrence. C'est pourquoi, les pilotes de compétence analysent les tendances, les technologies, réalisent des états de l'art, de la veille, des investigations, inventent des solutions, tout ceci en support des équipes projets, de leurs pairs,

qu'ils connaissent bien et auprès de qui ils interviennent : formations, conseils, études, protection et capitalisation des savoirs *via* des dépôts de brevets...

Frédéric est consultant-formateur et travaille en libéral. Passionné de formation, il a créé sa société Konsult. Il fustige la formation « traditionnelle », qu'il qualifie de « mort par Powerpoint » et se dit « formativacteur ». Il propose aux entreprises des formations « différentes », « énergisantes », qui ont pour but de « faire voir les choses autrement, organiser les idées et faire prendre conscience pour stimuler la réflexion et transformer le comportement des participants ». Dans son offre, il propose l'adhésion à des communautés de pratique afin que des pairs, issus d'entreprises différentes pour la plupart, puissent se rencontrer, créer des relations et réaliser des apprentissages. Son travail porte essentiellement sur les conditions de production des liens et des apprentissages. Il organise quatre rencontres annuelles.

Olivia est consultante-formatrice indépendante également. Sa société, Conseil, aide les entreprises « à disposer des compétences nécessaires à leur fonctionnement et à leurs projets ». Elle aide à « détecter, développer, optimiser les compétences dont l'entreprise a besoin ». Elle s'intéresse beaucoup aux dimensions informelles des apprentissages qui représentent une part importante des apprentissages réalisés au travail. C'est pourquoi, selon elle, il faut s'occuper de l'apprentissage informel, l'organiser et le rendre plus performant. Dans son offre de services et de formation aux entreprises, elle propose la « formule » CoP, dont la posture de formatrice induite par ce mode de formation lui conviendrait mieux : accompagner, soutenir les processus d'apprentissage, plutôt que de déverser son savoir. Elle a mis en place deux CoP où des dizaines de personnes, issues d'entreprises en général différentes, adhèrent pour une année. Les adhérents sont des formateurs, des *knowledge managers* ou des responsables de ressources humaines. Elle organise et anime trois rencontres annuelles, sur le même mode que Frédéric qu'elle connaît.

Solenn travaille comme Katel chez Kosmetik, mais en tant que cheffe de projet pédagogique et *community manager*. Elle est rattachée à une université d'entreprise qui se présente comme un dispositif de formation innovant dédié au réseau de vente. Un moyen de « développer les compétences professionnelles des vendeurs, de soutenir les processus de changement, de booster les carrières et la motivation ». Solenn est responsable de l'organisation d'événements annuels qui regroupent les vendeurs à des fins de rencontre, de formation et d'échange d'expériences. Elle travaille avec des équipes pour l'élaboration des matériels pédagogiques.

Elle porte sa casquette de *community manager* lorsqu'elle intervient sur la plateforme en ligne où elle tente de faire vivre la CoP virtuelle entre les rencontres annuelles. Elle dispose et gère les matériaux pédagogiques, des productions multimédia, des retours d'expérience, des bonnes pratiques, bref un répertoire partagé qui accueille tout type de réifications. C'est là aussi qu'elle gère l'activité formation de chaque participant (suivi d'activité, délivrance des certifications...).

Paul travaille chez Petrotek, une société américaine de services pétroliers. Dès 1998, cette société met en place un programme de communautés de pratique et organise un système à tiroirs avec un comité exécutif, un département des ressources humaines, des responsables d'opérations, l'animation des leaders de communautés.... plus de 200 communautés verront le jour. Paul indique que « le programme fournit des aides, il dit tout par rapport au rôle d'un leader, le rôle d'un sponsor, le rôle d'un membre, les élections, comment ça fonctionne, l'importance d'avoir son résumé à jour etc. ». En 2002, alors « *Knowledge Management Business Manager* » et leader d'une communauté « KM » (*Knowledge Management*), il fait partie d'une équipe-projet de trois personnes, constituée pour améliorer la gestion commerciale des offres techniques suite à une importante fusion de l'entreprise avec une autre organisation. Pour l'équipe, le meilleur moyen pour rassembler les équipes commerciales et mutualiser leurs offres est de créer une CoP virtuelle et internationale sur le sujet. Pour ce faire, il est chargé d'identifier des leaders motivés par le projet et qui ont un réseau. Il monte un dispositif technologique (liste de diffusion, documents partagés, annuaire), lance la CoP à partir d'un noyau et recrute à l'aide d'appels téléphoniques, de courriels, de présentations et d'ateliers dans différents pays... 600 personnes adhèrent à terme et s'échangent leurs offres, leurs informations et se créent des contacts. Il se retire peu à peu pour ne soutenir à la fin que les leaders. Aujourd'hui il manage le projet « Community of Practice » qui vise la définition et le déploiement de la *Social Collaboration and Knowledge Management* dans un autre groupe international.

Francis, comme Paul, témoigne d'une expérience passée. Il est alors responsable « marketing et prescription » au siège de la société Elektrotechnik, un équipementier. Dans ce cadre, il gère les outils et les méthodes destinés aux prescripteurs commerciaux répartis dans différents pays. La société avait lancé un programme de CoP et Francis avait été missionné avec deux autres collègues du service pour animer une CoP de prescripteurs, soit 100 à 150 personnes potentiellement concernées qui se connaissent peu et qui n'ont guère de relations. Il applique ce que préconise la littérature sur la gestion des connaissances. Il dit connaître les facteurs de

réussite, d'échec, le mode de management que requiert un tel groupe. Il connaît les attentes des membres mais il se heurte à la direction qui a des attentes précises, gère des indicateurs et veut des résultats. Il s'ensuit une situation de conflit, Francis est alors écarté et la CoP abandonnée.

Gérald et **Luc** travaillent dans une équipe de support technique chez un fabricant de matériel équipant les bâtiments et l'industrie. Gérald est le responsable du service et Luc un technicien, reconnu comme un leader. Aucun n'a entendu parler de CoP. Le service fournit du support aux techniciens des agences régionales ou étrangères, voire aux clients. Gérald doit maintenir un bon niveau de compétences, de qualité dans le service rendu et de motivation dans les équipes. À son arrivée, il constate selon lui des dysfonctionnements. L'équipe passera alors d'un mode de travail par courriel et téléphone - avec des pics d'activité difficiles à surmonter et des savoirs auto-gérés, souvent informels, détenus par les individus (en bref, une équipe qui se « débrouille ») - à une réorganisation des rôles et la répartition des expertises. Il insère l'usage d'un forum pour lisser les charges de travail, pallier les absences, capitaliser les savoirs, mieux suivre les dossiers et les analyser. Une nouvelle mission, susceptible de conduire à un poste de « pilote », apparaît pour mieux reconnaître l'expertise et l'investissement de certains collaborateurs. Luc en fait partie. Avec ses 10 ans d'expérience, il se qualifie de « grand frère » et se présente proche de ses pairs, bienveillant, conseiller, protecteur. Il a en charge actuellement d'insérer la formation technique, service qui sera proposé aux clients et aux collaborateurs par les techniciens du support afin d'accroître leurs compétences et soulager le service de support technique. Il s'agit également d'un bon moyen de formaliser les savoirs.

Xuan est ingénieur, chargé de la fiabilité et de la qualification de produits destinés à équiper l'armée. Sur son CV, ses « compétences et expertise » sont « le management, le Knowledge Management, les investigations ». Il y a deux ans, l'entreprise Detektor qui l'emploie a voulu bâtir une filière expertise pour accroître une expertise technologique et développer les compétences des experts. Elle fait appel à un cabinet de consultants spécialisé dans la gestion des savoirs. Après un diagnostic, celle-ci propose comme solution une « communauté technique ». La société part d'un groupe d'experts existant et Xuan est mandaté pour « piloter » la communauté sur une thématique technologique. Il reçoit des conseils et une formation par le cabinet pour apprendre à créer et animer une communauté. Mais il fait face à des difficultés et à un échec qui se manifeste par l'absence de participation, le peu d'engagement de la part des membres, la réduction de la communauté à quelques exposés et à

une synthèse de veille faite par un service externe. Xuan apparaît déçu, démotivé, fatigué de « torturer » les participants pour obtenir leur participation, de devoir faire du « massage cardiaque » pour ranimer la communauté.

Marielle (Informatik) a pour responsable Stéphane (voir enquête 1), elle est cheffe de projet en régie chez un client. Au moment de la restructuration de son entreprise, on lui a demandé de se rattacher à une des « Practices ». De son point de vue, il y a peu de différences par rapport à l'organisation du travail précédente. Elle serait simplement davantage sollicitée pour étudier des sujets nouveaux, formaliser et transférer des savoirs, des innovations. D'après elle, cela ne fonctionne pas comme espéré. Chacun manque de temps et le client reste la priorité, ce que semble comprendre Stéphane qui, de ce fait, évite de trop la tirailler.

Jacques est coach chez Gazoduk, une société d'ingénierie. A la direction des opérations, il a comme responsabilité le développement du leadership. Il intervient auprès des managers, dans des équipes projet et des groupes de développement, considérant ces derniers comme des CoP, des espaces d'apprentissage. Dans les équipes projet, il aide le groupe à avoir une compréhension partagée des enjeux, des buts et intervient également pour régler des conflits. Dans les groupes de développement, il « accompagne » les chefs de projet et s'assure de leur « développement personnel ». Il les aide à changer de représentations et trouver des ressorts en eux et dans le groupe pour affronter leur travail, des situations conflictuelles. Les séances sont rigoureusement planifiées. Leur contenu est défini par les membres, le coach active les outils nécessaires. Il s'agit principalement de développer « la capacité d'écoute et de questionnement », de travailler sur le sens, les sens, les ressentis, afin de produire un changement sur soi-même, sa perception et prendre du recul. Jacques se dit conscient de son apport positif auprès des personnes et de l'entreprise qu'il contribue à être plus performante.

Florence est également coach mais chez Trakteur, un constructeur de véhicules, où le coaching est introduit en 2001 par un directeur qui repère l'émergence de nouveaux modes de management : moins hiérarchiques, plus axés sur la capacité d'influence, le leadership et la cohésion des équipes. Il a fallu alors accompagner les managers et Florence en assume la responsabilité. Elle a déployé un service de coaching dans l'entreprise et elle coach elle-même des « groupes d'analyse de la pratique managériale ». Elle résume le fond de ses interventions à deux objectifs stratégiques : contribuer à développer l'autonomie et renforcer le leadership des managers-clés, et contribuer à générer de « l'intelligence collective » autour d'eux, en fédérant autour des enjeux des projets, donc des personnes et équipes-clefs de ces

projets. Le coaching est présenté comme une pratique de développement des compétences et des potentiels, au même titre que la formation professionnelle. Pour Florence, c'est « un moyen vraiment intéressant à la fois de professionnalisation, de recensement, de capitalisation ». La définition du coaching à laquelle elle se réfère est la suivante : « Accompagnement d'une personne ou d'une équipe à partir de ses besoins professionnels, pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire ». La participation nécessite, comme pour Jacques, un contrat tripartite entre coach-coaché-manager.

Pour terminer, c'est un responsable en poste chez un fournisseur d'outillage professionnel, Klouvis, qui m'oriente vers **Joël**, un « animateur », responsable qualité. Sa mission consiste à améliorer en continu le fonctionnement, les processus, afin de trouver des moyens de réduire les coûts, gagner du temps, trouver des gains ou améliorer et coordonner des fonctionnements. Il intervient régulièrement dans des revues de processus où se regroupent une quinzaine de directeurs et de managers de différents secteurs pour travailler, se coordonner, échanger des idées et des bonnes pratiques (ou en définir). Il effectue aussi des interventions à la demande dans des divisions ou des services. Selon lui, son rôle se cantonne à :

- repérer ou résoudre des problèmes, améliorer des fonctionnements, repérer/diffuser des bonnes pratiques ;
- décloisonner, donner un point de vue externe sur un problème organisationnel ;
- faire des audits, des revues de processus, aider à les formaliser pour éviter l'oubli, y voir plus clair, former des personnes, y revenir... ;
- apporter une aide, un service, orienter les personnes vers des réponses.

2.2. Les CoP envisagées comme des modalités

Les CoP que j'ai rencontrées prennent plusieurs formes et sont conditionnées, voire déterminées, par les intentionnalités qui les entourent. Je me suis intéressé à l'expression de ces intentions dans le corpus d'entretiens à partir des finalités recherchées par les acteurs lorsqu'ils participent ou interviennent dans leur CoP et aux motifs qu'ils mobilisent pour justifier leurs actions. Ce travail amène à voir les CoP comme de nouvelles modalités destinées à répondre à un certain nombre d'enjeux pour les entreprises.

2.2.1. Une modalité de gestion des savoirs

Les communautés de pratique rencontrées sont pénétrées par la préoccupation des entreprises de vouloir gérer au mieux leur capital intellectuel représenté par l'ensemble des expertises, des expériences, des compétences, des processus et des technologies qu'elles utilisent (Edvinsson et Malone, 1997). La gestion des savoirs répond à ce besoin de gestion du capital intellectuel par la mise en œuvre d'un ensemble d'initiatives, de méthodes et de techniques qui visent l'identification, le recueil, l'organisation, la création, la protection et le partage des savoirs issus de l'entreprise elle-même ou acquis de l'extérieur afin de se donner les moyens d'atteindre les objectifs que l'entreprise s'est fixée. D'une façon générale, la majorité des auteurs s'accordent pour définir la gestion des savoirs « comme étant un processus de création, d'identification et de circulation des savoirs au sein de l'entreprise » (Volkov, 2011). Cette volonté de gérer les savoirs organisationnels apparaît clairement dans les intentions qui entourent les CoP. Par exemple, Gilles avance que « capitaliser les connaissances a été le premier argument utilisé par la compagnie pour justifier les CoP ».

2.2.2. Identifier des savoirs et leurs détenteurs

Vouloir identifier les savoirs, c'est avant tout rechercher ceux qui portent en eux une « valeur ajoutée » pour l'entreprise ou les participants et donc qui seraient capables d'aider les membres à être plus performants, à améliorer les processus existants, ou aider l'organisation à se différencier sur un plan compétitif. C'est pourquoi, certains acteurs mettent en œuvre des processus d'identification et de sélection des membres, comme Thierry, « responsable des axes de recherche » : « c'est moi qui ai constitué la communauté, donc j'ai mis en place le processus d'identification et de sélection des membres ».

Le savoir recherché peut être défini premièrement par l'entreprise à partir de la stratégie d'affaire qu'elle décide de mettre en place. C'est le cas de certaines sociétés qui identifient un ou plusieurs champs de savoirs considérés comme stratégiques pour leur avenir et qui définissent en conséquence des CoP dédiées à ces thématiques qui doivent être investiguées afin de maintenir ou d'accroître leur avantage compétitif, c'est ce qu'explique Xuan à qui l'entreprise a confié une technologie sur laquelle il doit travailler avec un groupe de spécialistes dans l'entreprise : « La genèse de la communauté / il y a six ans de cela, j'ai été en charge d'animer un groupe de travail sur le vide. On rencontrait des difficultés, des problèmes techniques sur le vide, et donc j'ai été chargé de constituer un groupe et puis de résoudre les problèmes ».

Deuxièmement, ces savoirs peuvent également être identifiés par la CoP, pour elle-même, comme Francis et Olivia qui aident le groupe à construire son propre programme d'apprentissage, au fur et à mesure des rencontres, s'appuyant sur l'identification de problèmes à résoudre, d'expériences nouvelles, de concepts nouveaux porteurs de sens pour la CoP et à explorer. Frédéric et Olivia organisent pour cela des « rencontres préparatoires avec le comité de la communauté de pratique, qui sont des volontaires, [...] à chaque rencontre on étudie le sondage d'appréciation, on regarde ce que les gens ont aimé, on planifie la prochaine rencontre, on planifie les activités, on suggère des conférenciers » (Frédéric) afin d'être sûrs de pouvoir « apporter de la valeur ajoutée aux membres dans leur quotidien », tout en soulignant le fait « que en tant qu'animateur tu tiens le process mais pas le contenu » (Olivia).

Troisièmement, l'identification des savoirs peut se faire avec l'aide de la CoP dans le cadre d'une négociation à l'initiative de l'entreprise sur des objets relatifs à la vie de la CoP mais dont l'intérêt est d'ordre collectif ou, plus généralement, organisationnel, se situant à un niveau plus macro. Il peut s'agir de solliciter la CoP sur des problèmes de gestion des savoirs qu'elle est supposée rencontrer, de discuter des orientations à donner à de nouvelles pratiques qui sont nécessaires du point de vue de l'entreprise mais qui impactent les processus et les savoirs existant au sein de la CoP ou de l'organisation. C'est ainsi que Energy ou bien Elektronik sollicitent l'ensemble des membres pour qu'ils identifient des idées ou des sujets à présenter ou formaliser selon les attentes de l'entreprise qui ont elles-mêmes guidé la mise en œuvre de la CoP. Lors des rencontres, les personnes doivent être « force de proposition par rapport aux sujets qu'on pourrait évoquer en convention et qui seraient heu, qui leur semblent important de mettre en valeur pour le Group », comme par exemple des propositions destinées à « développer les synergies, la transversalité, les meilleures pratiques » (Violaine).

Si un savoir est jugé important ou stratégique par l'entreprise, soit parce qu'il tend à se raréfier parmi les salariés et que par conséquent des risques existent de perdre une partie de son savoir-faire, soit parce qu'il est jugé nécessaire pour réussir à mettre en œuvre la stratégie imaginée par l'entreprise afin de maintenir ou d'améliorer sa position sur son marché, alors l'identification porte sur les personnes ou des CoP détentrices de ces savoirs. Dans cette logique, les entreprises cherchent à identifier :

- des CoP existantes ou émergentes, en mettant en place des programmes qui visent à les rendre visibles et les faire apparaître (5 entreprises sur 21), comme dans

l'entreprise de Paul où « il y a un programme de communautés d'entreprise qui propose une méthodologie et tout un cadre pour permettre aux communautés de pouvoir fleurir » ;

- des experts, spécialistes expérimentés, qui sont plus ou moins isolés ou qui évoluent dans un réseau de relations informelles. Ils partagent un savoir spécifique, autour d'une technologie ou d'un secteur marchand par exemple (6/21), et sont rassemblés au sein d'une CoP pilotée par un animateur. Dans le cas d'Elektronik, le choix s'est porté sur « un sujet en particulier pour chaque communauté, l'idée étant de choisir un des produits de la compagnie et de dédier effectivement une personne par équipe, par région sur le sujet, de façon à capitaliser sur les champs de connaissance qu'on avait une fois en Amérique Latine une fois en Europe et avoir un groupe de personnes qui connaît suffisamment le produit pour assurer que chacune des équipes locales ait un expert, proche d'eux, pour pouvoir leur répondre sur toutes les questions qu'ils pourraient avoir ». Dans ce cadre, les animateurs se voient attribuer des missions relatives à la création et la transmission de savoirs, comme les pilotes de compétence chez Domotik qui doivent trouver des réponses techniques innovantes aux problèmes de leurs collègues et leur enseigner – ou les renseigner sur – les évolutions technologiques de leur domaine ;
- des réussites personnelles détectées à l'aide d'indicateurs de performance ou de témoignages qui conduisent l'animateur à interroger le détenteur d'une innovation ou d'une expérience réussie en vue de son recueil (11/21). Emmanuel, par exemple, explique sa façon de faire : « Je vais prendre le top 3 / un top 3 des meilleurs perfs sur un résultat commercial. Je prends l'exemple des ventes du produit *lambda*, la question c'est : pourquoi ces trois premiers bureaux sont largement en tête par rapport aux 22 suivants ? Donc ma démarche, c'était de solliciter les 3 directeurs d'établissement et d'identifier précisément comment ils ont pratiqué ».

Compte tenu de la taille importante de certaines entreprises et de la dispersion géographique des salariés, les CoP essentiellement virtuelles se révèlent être un lieu apprécié des organisations pour détecter des personnes isolées, méconnues, qui trouvent à travers la CoP le moyen de s'engager dans des conversations et de s'exprimer en fournissant des informations, des idées ou des savoirs jugés importants pour la CoP ou l'entreprise. Cette identification des personnes est aussi facilitée de plus en plus souvent par des annuaires et des moteurs de

recherche qui aident à rechercher des individus selon leur profil et l'aide qu'ils peuvent apporter en fonction de leur métier, des compétences, des savoirs maîtrisés, des projets réalisés, etc. C'est ce qu'a très bien utilisé Paul : « dans l'annuaire, j'ai cherché/ heureusement qu'il y avait un annuaire assez musclé/ j'ai cherché tous les gens qui avaient comme description de job des bid manager, sales, sales manager, plus tous les termes possibles et imaginables liés au sujet. Il y avait quand même plusieurs centaines de personnes. De là, on leur a dit voilà/ on leur a envoyé un message ».

2.2.3. Recueillir des savoirs

Le recueil de savoirs en vue de leur capitalisation, c'est-à-dire dans le but d'augmenter le capital intellectuel de l'entreprise et d'en tirer des bénéfices, est une préoccupation des entreprises qui occupe une place importante dans les CoP et l'activité des animateurs-rices. Par l'entremise des animateurs-rices, les entreprises sollicitent les membres pour recueillir des informations ou des expériences pour différentes raisons. Il peut s'agir de s'appuyer sur une CoP, telle une sentinelle, dans l'optique de produire une veille sur l'activité concurrentielle de différents marchés, de différents pays puisque si « un concurrent fait ça au Brésil, peut-être que c'est intéressant pour les gens qui travaillent dans le marketing et la vente en Inde. Parce que un compétiteur global risque d'adapter sur d'autres pays ce qu'il entreprend d'abord dans un pays » (Kalya). Les informations comme les connaissances provenant des opérations sur le terrain intéressent les membres parce qu'elles leur permettent d'être mieux informés, plus opérationnels, plus performants, tandis que, dans le même temps, l'entreprise s'octroie les moyens d'atteindre ses objectifs, de défendre une position sur un marché ou de préparer une démarche offensive. Dans cette optique, il est fréquent qu'un bon nombre d'artefacts ou d'interactions soient sollicités, produits et capturés au sein des CoP pour former un réservoir de connaissances accessibles ensuite sous forme :

- d'informations. Comme dans le cadre d'une veille collaborative, elles peuvent renseigner les participants sur les activités du marché et de la concurrence (Nuklear) ;
- de problèmes résolus. C'est l'objet du forum d'assistance technique chez Powertek ou de la liste de diffusion chez Elektronik qui permettent aux participants de retrouver des réponses à certains problèmes et d'apprendre quotidiennement de leurs pairs. Ces problèmes sont également « des supers indicateurs pour savoir où les gens ont des problèmes, [...] pour proposer des plans de formation. » et ainsi remédier aux lacunes (Gérald) ;

- d'expériences analysées et formalisées. Par exemple, Emmanuel utilise l'enregistrement vidéo ou la technique des entretiens d'explicitation de Jean-Pierre Vermersch pour interviewer des collaborateurs et recueillir des savoirs qu'il formalisera et diffusera ;
- d'études. Par exemple, Petrotek incite au recueil et au partage des études et des offres faites aux clients par la CoP dans un répertoire mondial unique, afin que chacun puisse avoir connaissance de ce qui se passe chez son client ou bénéficier de travaux déjà réalisés. Certaines rencontres peuvent avoir pour seul objectif « de partager les études qu'on fait de plus en plus sur les besoins des consommateurs » (Katel) ;
- d'innovations de terrain. Les managers d'entreprise sont avides de recueillir l'ingéniosité de leurs collaborateurs contenue dans les innovations produites dans leur quotidien. Certaines entreprises organisent leur recueil *via* des entretiens, à la suite d'un projet (Informatik) ou d'une réussite (Elektronik), afin que le membre révèle et explicite le contenu de ses créations. Du point de vue d'un membre comme Ludovic, la demande de l'animateur se traduit ainsi : « essaye de regarder ce que tu pourrais/ enfin ce qu'il serait bon de valoriser ou ce sur quoi on devrait capitaliser. Alors c'est moi qui me renseigne auprès de mon équipe, ici localement. Qu'est-ce qu'on pourrait prendre/ ou sur ce que moi j'ai fait, qu'est-ce qu'on pourrait mettre à disposition de *Elektronic worldwide* ? ».

Il n'est pas rare également que les membres des CoP soient sollicités par leur entreprise pour recueillir des connaissances provenant de l'extérieur, afin de les importer, rester en veille ou se confronter à des situations nouvelles d'apprentissage : « l'entreprise vous reconnaît comme experts, donc vous reconnaître, ça veut dire heu, ça veut dire vous donner des avantages de type offre de formation spécifique à vos besoins, ouverture sur l'extérieur avec des conférences qui vous sont dédiées » (Thierry). Plus généralement, les personnes peuvent participer à des formations, des salons professionnels pour s'informer des nouveautés ou des tendances, à des colloques pour maintenir leurs connaissances, à des ateliers chez des fournisseurs ou des clients afin de mieux comprendre les besoins ou prendre connaissance des dernières solutions sur le marché, à des rencontres inter-entreprises pour apprendre de leurs confrères (à l'image des CoP inter-entreprises proposées par Conseil et Konsult qui peuvent réunir des participants de sociétés concurrentes).

Les efforts déployés par les entreprises pour recueillir les savoirs sont aussi associés à un souci de rationalisation dont l'intention serait d'éviter de refaire deux fois le même travail, c'est-à-dire « de réinventer la roue » (Ludovic). Elle correspondrait également à une croyance assez forte des managers qu'une fois le savoir recueilli, en quelque sorte extrait du cerveau des détenteurs, l'entreprise éviterait sa perte car « quand on a répondu et on a raccroché, l'info est perdue, finie, on n'en fait rien » (Gérard, à propos des techniciens d'assistance qui résolvent des problèmes par téléphone). On éviterait également la fuite de l'information si la personne venait à s'absenter ou à quitter l'entreprise. En revanche, si l'information est extraite des détenteurs-rices, ces dernier-e-s deviennent remplaçables et dans ce cas même si « une personne manque, ça fonctionne » (Gérard). Les personnes ne sont plus indispensables mais deviennent en quelque sorte interchangeables.

2.2.4. Organiser les savoirs

Organiser les savoirs passe avant tout par des moyens de capture, de classement et d'indexation informatiques. Certains animateurs sont ainsi chargés d'assurer ce travail. En général, il s'agit de conserver et de classer, manuellement ou automatiquement, des traces de productions, d'expériences, d'interactions, de leçons apprises en vue d'une utilisation ultérieure potentielle. Sous cette forme, le savoir est souvent formalisé et érigé en référence, en « bonne pratique » (Julien), telle une norme commune à laquelle tous les participants doivent adhérer et qui est formalisée pour mieux être assimilée et diffusée. C'est ainsi que Domotik cristallise des nouvelles façons de faire, des choix technologiques ou des procédés qui ont été négociés au sein de la CoP des responsables industriels, dans un manuel de référence et un wiki. L'organisation des savoirs, leur formalisation, marque une volonté de conserver en mémoire le groupe en train de se faire et en train d'apprendre : « la connaissance collective, elle est là, elle était là pendant cette journée mais comme elle n'a pas été formalisée, quelque part, elle va disparaître » (Olivia). C'est pourquoi, par exemple, elle met « un soin particulier à pondre un compte rendu de la journée, [...] en gros c'est : « voilà ce qui s'est passé, grosso modo ce qu'on a fait, voilà ce qui en est ressorti », il y a deux pages de compte-rendu et après, il y a tout un ensemble d'annexes / avec le souci que chacune des annexes soit vraiment un nettoyage et une mise en forme de de l'information pertinente qui a été échangée, construite entre les membres pendant la journée ».

À côté de la mise en forme et de la gestion numérique des savoirs, on repère un autre point de vue qui considère le savoir comme étant incorporé dans la CoP, c'est-à-dire dans les individus. En effet, certaines entreprises ont bien compris que si le savoir existe dans des

artefacts, il réside avant tout « dans la tête » de ceux qui le possèdent et qu'il est réparti entre les membres d'une CoP, dans leur répertoire partagé. C'est pourquoi, il n'est pas toujours utile de s'efforcer de le capturer ou le formaliser à des fins hypothétiques car, comme le souligne Gilles, « la capitalisation, en fait, au lieu de la faire dans un outil, tu la fais dans la communauté elle-même [...] c'est-à-dire que si quelqu'un pose la question, il y aura toujours un gars qui aura déjà fait ça qui saura aider ou répondre ». Florence ou Emmanuel appellent cela « l'intelligence collective », l'une convoquant les travaux de Lenhardt³⁹, l'autre les ouvrages de Olivier Zara⁴⁰, pour désigner les capacités cognitives d'une communauté résultant d'une « dynamique d'acteurs co-responsables interconnectés culturellement et organisationnellement en alliance autour de visions partagées » (Florence citant Lenhardt).

2.2.5. Partager les savoirs

La capacité supposée des CoP à partager leurs savoirs intéresse fortement les entreprises et se révèle être l'un des principaux enjeux. Elle est l'une des raisons les plus souvent évoquées et l'une des principales missions des personnes animatrices. Ainsi, parmi ses quatre missions, Nathan a « une mission dont le titre est partage de la connaissance », réalisée *via* du support apporté aux équipes, des formations, des communications, des interventions et la circulation d'informations sur l'Intranet ou dans des groupes de travail.

Nombre d'entreprises rencontrées sont de taille importante, les sites sont géographiquement dispersés et l'organisation de type pyramidale accueille souvent des organisations plus ou moins autonomes et indépendantes, évoluant en parallèle, formant ce que les entreprises appellent des silos. Ce type de structure organisationnelle devient un frein aux interactions, à la circulation des informations et des savoirs, alors que la performance de l'entreprise en dépend. C'est pourquoi les entreprises mettent en place des CoP afin de susciter la circulation d'informations et les interactions entre les collaborateurs horizontalement, mais aussi verticalement, de la base vers le sommet et inversement, afin que le management puisse dans un sens bénéficier d'informations capitales provenant du terrain et de l'autre, utiliser ce canal informationnel pour « descendre » des informations à destination des personnes (annonces, consignes, directives) et être ainsi assuré que tout le monde bénéficie de la même information.

³⁹ Vincent Lenhardt est un consultant, coach et formateur français, auteur de plusieurs ouvrages sur le management, l'intelligence collective et le coaching.

⁴⁰ Olivier Zara est un consultant, coach et formateur franco-canadien, expert des réseaux sociaux et des médias sociaux, du management de l'intelligence collective et du *personal branding* (identité et réputation numériques). Il est blogueur et auteur de quatre livres dont *Le Management de l'intelligence collective : vers une nouvelle gouvernance* (M21 Éditions, 2^{ème} éd., 2008).

La communication ainsi facilitée, notamment par les technologies de l'information et de la communication, les interactions et, par conséquent, la circulation des savoirs et les opportunités de collaboration seraient, par la même occasion, améliorée, à l'instar de Paul dont le projet de CoP avait pour objectif « de connecter la communauté vente et la communauté marketing de l'entreprise dispatchée dans le monde entier » afin de parvenir, comme Kalya, à « impliquer le marketing et les vendeurs sur le terrain et trouver des opportunités pour développer des synergies en transverse », essentiellement dans le but d'échanger des informations sur le marché et la concurrence et faciliter la création de réseaux sociaux internes et des collaborations.

La création de relations ou leur facilitation est une composante essentielle des CoP mises en œuvre intentionnellement car elles conditionnent le succès des échanges et la qualité des éléments partagés. Ceux qui l'ont compris se préoccupent du climat ambiant et investissent beaucoup dans la construction des relations interpersonnelles et la facilitation des échanges afin d'aider les personnes à se connaître et amorcer des relations fortes, voire intenses, ainsi que la construction d'un sentiment d'appartenance. Frédéric l'explique ainsi :

« Je sais par expérience que si je ne force pas le contact, les gens restent agglutinés par compagnie [...]. Quand je dis 'je force', ça insinue que ce n'est pas toujours volontaire ce que les gens vont faire. [...]. Chaque jour on commence par une activité de réseautage [...], ce que je recherche là-dedans, c'est que les gens se rendent compte qu'ils font partie d'une communauté, [...] quand on renifle, on veut se moucher et des fois on est obligés d'avaler et puis c'est dégueulasse. Alors quand je le dis comme ça aux gens, les gens disent regarde donc, lui aussi. Et puis là je crée un lien là [...]. On est allé chercher un niveau d'intimité professionnelle qui est assez élevé parce que les gens reviennent, parce que les gens voient que les activités sont conçues pour faciliter le partage [...]. Ce peut être carrément un grand cercle de 20, 30, 40 personnes qui se regardent dans le blanc des yeux. Et puis quand on fait ça dehors, par exemple la semaine dernière il faisait frisquet, on avait nos manteaux, on frissonnait un petit peu, et on jasait : « oui moi je suis allé à telle conférence, c'était vraiment pas bon, est ce qu'il y en a d'autres qui sont allés ? ». Et puis là, les gens commencent à parler « ah oui, en passant, est ce que tu as entendu parler de la nouvelle réglementation ? Non, c'est quoi ? » Alors c'est très intéressant de voir que ce désir de partager là, il est complètement ouvert, il est complètement laissé libre, et ça marche, et à chaque fois ça marche. Ça fait plus d'un an que je fais ça, et à chaque fois qu'on planifie la rencontre, on se dit 'est-ce qu'on le refait / et oui on le refait' [...]. Les gens me font confiance, et c'est pour ça que le pivot là-dedans, le moyen central, c'est l'animateur ».

Nombre d'animateurs semblent appliquer l'adage « pour recevoir, il faut donner » (je reviendrai plus loin sur cette dimension du don). Mais cela ne semble pas toujours

fonctionner, les relations et le partage ne se produisent pas systématiquement. À force d'expérience, Olivia a compris que la création de relations, pour partager des savoirs, passe avant tout par la demande :

« Pour recevoir, il faut donner. Donc ça, effectivement, quand tu viens dans la communauté de pratique, tu vas recevoir des choses parce que les autres vont te donner, donc il faut que tu viennes pour donner pour pouvoir recevoir, bref. Mais après ce que j'avais pas compris, c'est qu'en France, les gens, ils demandent pas. [...] donc depuis je l'ai mis (*sourire*) au programme et je dis aux gens « écoutez », « tant que vous ne le demandez pas, ben vous ne l'aurez pas ». Donc ça, ça me paraît (*rires*)/ ça, ça fait partie de l'évidence de la collaboration qui est vraiment pas évidente ».

2.2.6. Produire des savoirs et innover

De nouveaux produits, de nouveaux services, de nouvelles technologies, lorsqu'elles sont mises sur le marché, apportent une plus-value aux organisations qui les commercialisent ou qui les intègrent dans leur fonctionnement. Ces nouveautés peuvent provenir de savoirs acquis par l'entreprise (par exemple *via* le rachat d'entreprises ou de brevets, des embauches, des formations, l'intégration de technologies nouvelles, etc.) ou être produites par elle (telles que les créations d'une équipe, des inventions, des solutions nouvelles à des problèmes connus, etc.). La production de savoirs devient une préoccupation constante dans les entreprises car les innovations sont généralement le moteur de leurs affaires. Dès lors, la production d'innovations devient un enjeu pour les CoP qui sont présentées comme un moyen d'y parvenir dans les revues de gestion :

« Étant donné que toute innovation provient d'un processus créatif qui, lui, découle de l'utilisation et de la transformation de connaissances explicites et tacites, une organisation voulant innover doit se démarquer sur ce qui est très difficile, voire impossible, à imiter : la gestion de ses connaissances, et plus particulièrement le partage de celles-ci. Or, afin de relever cet important défi, l'organisation doit créer une infrastructure à la fois humaine et matérielle. Pour ce faire, il existe différents moyens, l'un d'entre eux étant la communauté de pratique » (Harvey, 2010, p.73).

Si les CoP produisent des innovations, alors il n'est pas étonnant que cette idée se soit répandue dans le monde des organisations et que les entreprises s'en soient emparées :

« *Qu'est-ce qui vous plaît dans cette histoire de communautés en entreprise ?*

C'est favoriser l'innovation, mettre en relation les gens, éviter qu'on réinvente la roue, tous les trucs classiques de l'intérêt des communautés » (Emmanuel).

Cet intérêt est constaté par Olivia qui accueille dans ses CoP des membres de diverses entreprises. Ces dernières autorisent - voire incitent - leurs salariés à « sortir » et rencontrer des pairs du même milieu professionnel dans le but de susciter ou de rapporter des innovations :

« J'ai l'impression que c'est l'argument pour tout : sortez, allez voir ailleurs pour innover, sortez, allez voir ailleurs pour vous former, sortez, allez voir ailleurs pour être plus efficace, pour être plus performant, pour être plus commercial, pour être plus/ j'ai l'impression que j'entends ça de partout ! » (Olivia).

Dérivées des CoP, certaines entreprises vont jusqu'à créer ce qu'elles nomment des communautés d'innovation :

« Tout récemment ils ont créé un poste, ils ont mis en place en fait des communautés d'innovation, plusieurs communautés qui travaillent sur des thématiques à développer pour les prochaines années, et là il y a une animatrice justement qui est rattachée à la R. & D. et qui anime » (Kalya).

Il revient aux animateurs de susciter la circulation ou la production des innovations et de voir, pour certain-e-s, si les CoP sont réellement une « organisation » adaptée à cet enjeu :

« Ce que j'attends des membres, c'est qu'ils soient actifs et justement qu'ils contribuent à l'innovation dans ce domaine-là. [...]. Et moi, c'est vrai que je suis assez curieuse de voir si ce type d'organisation peut vraiment amener à l'innovation. [...] C'est aussi une nouvelle façon de travailler dans les entreprises » (Katel) ;

« Les [experts techniques] organisent à leur niveau ce qu'on a appelé des technical days, avec un public de leur métier, où cette fois-ci ils vont débattre de sujets techniques mais là pointus. Donc leur rôle, c'est la résolution de problème, l'innovation, la capitalisation, la création de standards » (Patrick).

On le voit ici, les CoP sont traversées par différents enjeux, d'autant plus qu'elles représentent un moyen pour les entreprises d'y répondre. La plupart des intentions qui les entourent visent un gain de performance, qui peut être obtenu par une gestion des connaissances adaptée aux CoP et aux enjeux. Ce mode de gestion a pour effet un mouvement d'institutionnalisation des CoP et de la fonction d'animation.

2.3. Une institutionnalisation des CoP et de la fonction d'animation

Je retrouve ce qui se dégageait déjà de l'analyse du corpus issu de l'enquête exploratoire, à savoir une forme d'institutionnalisation des CoP à l'œuvre dans les organisations ainsi qu'une institutionnalisation de la fonction d'animation. Ce processus s'observe à travers les

caractéristiques structurantes des CoP, les façons qu'ont les intervenants de se nommer ou de nommer les CoP, ainsi que par la présence d'un processus de professionnalisation.

2.3.1. Un processus de structuration des CoP

Comme je l'ai déjà évoqué dans la première partie de l'analyse, Dubé et *al.* (2003, 2006), ainsi que Tremblay et *al.* (2004), présentent un profil typologique des CoP à travers 21 caractéristiques structurantes que les auteurs ont repérées dans la littérature. Chacune des caractéristiques est présentée relativement à un continuum qui à ses extrémités possède un attribut permettant de situer plus ou moins la CoP et de rendre compte d'un niveau de complexité croissant pour la faire vivre. À partir de ces caractéristiques structurantes, j'ai créé une grille de lecture pour identifier et analyser les 24 CoP approchées. J'ai complété systématiquement cette grille lors du traitement des données empiriques. Lorsque les deux attributs extrêmes proposés initialement par les auteurs (attributs que je note 1 et 5) ne rendaient pas suffisamment compte de la nature des CoP approchées, j'en ai créé de nouveaux, intermédiaires, lorsque cela était nécessaire (que je note 2, 3 et 4). Ainsi, les caractéristiques peuvent présenter jusqu'à cinq attributs au lieu des deux initiaux. Les résultats sont décrits ci-après et une grille répartit le nombre de CoP selon chaque attribut, noté de un à cinq. La grille ci-dessous permet d'apprécier une caractéristique (ici le processus de création). Ainsi, une CoP évaluée comme « spontanée » sera notée 1, alors qu'à l'autre extrémité, une CoP considérée « intentionnelle » sera notée 5.

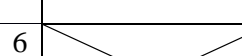
Table 15 : grille type pour l'évaluation d'une caractéristique structurante

Caractéristique	Attributs - Évaluation					
<i>Processus de création</i>	<i>Spontané <-</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 -> Intentionnel</i>
Nombre de CoP ayant obtenu l'évaluation de :						
Moyenne :						

Afin de refléter l'ensemble des CoP du corpus, la valeur moyenne de chaque caractéristique est calculée. Pour cela, chaque note de 1 à 5 est multiplié par le nombre de CoP qui lui correspond, puis il est divisé par le nombre total de CoP, c'est-à-dire 24. La moyenne est obtenue en additionnant chaque valeur, ce qui donne une indication sur mon corpus à tendre vers l'un ou l'autre des attributs.

2.3.2. Le processus de création

Dans mon corpus, à deux exceptions près, le processus de création demeure essentiellement intentionnel. Cela signifie que la majeure partie des CoP a été mise en place pour des raisons précises. Plusieurs cas se présentent. À une extrémité, des CoP non intentionnelles émergent spontanément (2/24) du processus de travail, aidées en cela par des personnes désireuses de soutenir des relations sociales avec leurs pairs, de les aider ou d'être aidées. À l'autre extrémité, des entreprises décident de créer intentionnellement, *ex-nihilo*, des CoP selon une approche top-down (6/24). Dans ce cas, le management définit pour la CoP son organisation, les modalités d'encadrement et d'adhésion, les objectifs, etc. Entre ces deux extrêmes, il arrive le plus fréquemment que le management décide de structurer formellement un groupe de pairs ou un réseau de personnes existant jusqu'alors de façon plus ou moins informelle et de le prendre en charge en lui offrant de la reconnaissance, des ressources, un encadrement (13/24). J'ai pu aussi rencontrer une CoP structurée dans un but précis à partir d'un groupe existant à l'initiative de l'un de ses pairs (1/24), à l'image de la CoP virtuelle de formateurs que j'avais mise en place dans mon organisation. Enfin, dans mon corpus, deux personnes externes à des entreprises ont pris l'initiative de créer des CoP *ex nihilo* en sollicitant des pairs issus de différentes organisations (2/24).

Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Processus de création</i>	<i>Spontané <-</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>-> Intentionnel</i>
Nombre de CoP :		2	1	13	2	6	
Moyenne :		3,4					

2.3.3. Le leadership ou la gouvernance

Comme tout groupe, des CoP peuvent voir émerger en leur sein des leaders, tandis que certaines vont jusqu'à accueillir une structure de gouvernance (Fontaine, 2001), c'est-à-dire composée d'une ou plusieurs personnes chargées de soutenir les activités ou la vie de la CoP. Dans une grande majorité, j'ai rencontré des structures de gouvernance clairement désignées (19/24) où les rôles et les acteurs sont établis dès l'implantation par l'entreprise ou son fondateur. Parfois, cette structure de gouvernance connaît des changements ou des adaptations en fonction des situations que rencontre la CoP mais sans que cela n'affecte l'autorité de la personne responsable de la communauté (3). Enfin, il m'est arrivé d'approcher des CoP où la structure de gouvernance est informelle, flexible, constamment négociée (2/24). Dans ce cas, le leadership et les rôles évoluent en fonction des interactions autour de l'expertise. Ma grille a laissé de la place pour des structures de gouvernance dont les rôles et les acteurs auraient été

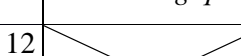
explicitement établis par les participants mais le corpus d'entretiens ne relève aucune CoP de cette nature.

Caractéristique	Attributs - Évaluation					
<i>Leadership ou gouvernance</i>	<i>Clairement <- désignée</i>	1	2	3	4	5 -> <i>Constamment négociée</i>
Nombre de CoP :		19	3	0	0	2
Moyenne :		1,4				

2.3.4. L'orientation des CoP

De nombreux motifs accompagnent la création ou le soutien des CoP. La majorité d'entre-elles (12/24) a une orientation stratégique. Elles existent dans le but de s'inscrire dans la mission générale de l'entreprise et soutenir sa stratégie d'affaires. D'après la majorité des personnes, l'entreprise maintient ou accroît ainsi sa compétitivité si elle améliore les performances des individus et des groupes de pairs. L'innovation technologique, la gestion des savoirs en tant que création, partage et capitalisation, ou encore la gestion des ressources humaines en tant que gestion de l'expertise, des relations ou des compétences semblent être une préoccupation constante qui traverse les entreprises interrogées. Les CoP sont perçues aussi comme un moyen de produire les changements attendus par l'entreprise auprès d'une catégorie d'employés, soit en insérant de nouveaux savoirs dans des pratiques existantes qu'il s'agirait de faire évoluer, soit en suscitant la production de savoirs et donc d'innovations. Par exemple, le pôle de compétences de Nathan a été créé dans le but « d'accélérer la prise en compte de la construction durable » par l'ensemble des départements Recherche et Développement de la société, tandis que des experts scientifiques et techniques partageant un domaine de connaissances ont été organisés en communautés par Thierry autour de thèmes stratégiques « pour mieux animer la recherche dans l'entreprise ». D'autre part, certains groupes semblent revêtir une fonction de service destinée à améliorer la performance des services apportés aux clients, que ceux-ci soient internes à l'entreprise (le groupe des techniciens d'assistance de Powertek soutiennent le travail des commerciaux) ou externes à l'entreprise (Informatik s'est réorganisé autour de ses savoir-faire constitués en communautés de pratique afin de fournir une réponse mieux adaptée à la demande des clients).

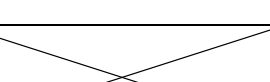
Une minorité (4/24) a une orientation opérationnelle avec, pour but, l'aide à la réalisation des opérations quotidiennes de l'organisation, le soutien du travail régulier des membres. Certaines partagent ces deux caractéristiques à la fois (8/24), je les qualifie de « propices » car elles ont pour objet à la fois le soutien du travail de ses membres et l'aide à la réalisation de la stratégie de l'entreprise et de l'accroissement de sa performance sur son marché.

Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Orientation</i>	<i>Opérationnelle</i> <-	1	2	3	4	5	>- <i>Stratégique</i>
Nombre de CoP :		4		8		12	
Moyenne :		3,7					

Je constate donc que les CoP s'apparentent à un moyen, une modalité nouvelle, qui ne vise pas uniquement le soutien de l'apprentissage des participants mais qui peut viser aussi l'innovation, la gestion des savoirs ou du changement, l'amélioration des services, etc. Il s'agirait d'une nouvelle forme d'organisation du travail en quelque sorte.

2.3.5. Le degré de formalisme

Wenger (2002) définit plusieurs degrés de formalisme des CoP pour qualifier leur intégration dans la structure de l'organisation. La majorité des CoP approchées sont reconnues et soutenues (14), elles reçoivent des ressources temporelles, matérielles ou humaines de la part des entreprises. Certaines vont jusqu'à l'institutionnalisation par une intégration complète dans la structure de l'organisation (6/24), elles sont considérées comme une structure de travail, ce qui leur donne la forme d'une unité de travail formel. D'autres sont légitimées (2/24), c'est-à-dire qu'elles sont reconnues et autorisées par l'entreprise sans qu'elles puissent bénéficier de ressources. Enfin, la grille ne fait apparaître aucune CoP non reconnue, c'est-à-dire demeurée invisible pour l'organisation et parfois même pour les individus qui n'en auraient pas conscience. Elle ne fait pas apparaître de CoP secrètes ou marginales qui ne seraient alors reconnues que par leurs membres. Cependant, les deux CoP spontanées mettent en débat cette catégorisation de Wenger qui est porteuse d'ambiguïtés et qui pointe une certaine limite du concept, ce que je discuterai plus loin.

Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Degré de formalisme – Niveau d'intégration (Wenger, 2002)</i>	<i>Aucune reconnaissance</i> <-	1	2	3	4	5	>- <i>Institutionnnalisation</i>
	Nombre de CoP :	0	0	4	14	6	
	Moyenne :	4,1					

2.3.6. L'environnement organisationnel et la disponibilité des ressources

L'environnement organisationnel peut être plus ou moins facilitant ou obstructif pour la vie de la CoP. Le soutien effectif des CoP et l'absorption des coûts associés à des temps *a priori* non productifs réclament de la part du management un certain relâchement. Ainsi, dans mon

corpus, les entreprises légitiment le plus souvent les CoP, les parrainent et leur fournissent des moyens (18/24). Certaines les ignorent et les laissent se « débrouiller », inhibant ainsi les forces facilitatrices. Aucune des organisations rencontrées n'offre un environnement trop contraignant qui empêcherait le soutien des relations, les échanges de ressources et de savoirs.

La disponibilité des ressources demeure élevée à moyennement élevée. L'entreprise apporte son soutien en offrant des ressources, qu'elles soient humaines, financières, matérielles ou temporelles, sans qu'il y ait une recherche explicite de productivité (7/24). Mais la plupart du temps, il existe une négociation forte entre la CoP et l'organisation, entre une demande de moyens et une demande de productivité (16/24). Seule une CoP semble souffrir d'un manque de ressources, doublé d'une demande de productivité (1/24). Les membres prennent sur leur temps de travail et des résultats tangibles sont fortement attendus de la personne qui a initié la CoP.

Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Environnement organisationnel</i>	<i>Facilitant</i> <-	1	2	3	4	5	>- <i>Obstructif</i>
Nombre de CoP :		18		6		0	
Moyenne :		1,5					
Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Disponibilité des ressources</i>	<i>Élevée</i> <-	1	2	3	4	5	>- <i>Faible</i>
Nombre de CoP :		7		16		1	
Moyenne :		2,5					

2.3.7. Le processus de sélection et d'adhésion des membres

Dans mon corpus, le processus de sélection des membres est fermé (21/24), leur accueil se fait selon des critères, précis ou tacites, d'après le domaine d'expertise ou la fonction de la personne dans l'entreprise. Dans certains cas, en plus de critères, l'accueil peut se faire également par l'entremise d'un membre, par cooptation ou après une négociation avec l'animateur-rice (2/24). Seule une CoP virtuelle (Bank) est totalement ouverte à l'ensemble des salariés de l'entreprise, curieux ou désireux de participer, même si une seule catégorie de salariés a de l'intérêt à participer.

Pour quatre CoP, l'engagement des participants est volontaire (4/24). Les personnes sont libres d'adhérer et de se désengager. À l'inverse, pour dix d'entre elles, l'adhésion à la CoP est imposée aux membres qui sont d'ailleurs clairement désignés. Entre ces deux extrêmes, je trouve des CoP où la participation est recommandée, encouragée, de façon plus implicite

(7/24). L'engagement est dit libre mais il est préférable de ne pas défier les attentes de l'entreprise et d'en faire partie du fait de répercussions professionnelles plus ou moins négatives qu'un désengagement pourrait avoir sur la personne (marginalisation, réputation affectée ou une carrière freinée). Enfin, certaines CoP mixent toutes ces formes d'adhésion (3/24) : une partie des membres est désignée, d'autres sont invités à y participer, tandis que la CoP reste ouverte aux adhérents volontaires qui souhaiteraient prendre part à l'activité du groupe.

Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Processus de sélection</i>	<i>Fermé</i> <-	1	2	3	4	5	>- <i>Ouvert</i>
	Nombre de CoP :	21		2		1	
	Moyenne :			1,3			
Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Engagement des membres – Adhésion</i>	<i>Volontaire</i> <-	1	2	3	4	5	→ <i>Obligatoire</i>
	Nombre de CoP :	4		7	3	10	
	Moyenne :			3,6			

2.3.8. Pertinence du sujet par rapport au travail des individus

La pertinence du sujet peut être élevée pour la CoP, c'est-à-dire proche des préoccupations quotidiennes des membres et peu importante pour l'organisation. C'est le cas pour sept d'entre elles. À *contrario*, le sujet peut être important pour l'organisation, mais très éloigné des préoccupations quotidiennes des membres, comme cela apparaît dans cinq des entretiens. Enfin, dans la moitié des cas, le sujet ou l'objet de la CoP est à la fois important pour l'organisation et proche de la préoccupation des membres (12/24). Cela est certainement dû au fait qu'il faut concilier l'intérêt des membres avec celui l'entreprise pour que celle-ci puisse motiver leur participation.

Caractéristique	Attributs - Évaluation						
<i>Pertinence du sujet</i>	<i>Élevée</i> <-	1	2	3	4	5	>- <i>Faible</i>
	Nombre de CoP :	7		12		5	
	Moyenne :			2,8			

2.4. Se dire ou dire la CoP

La terminologie utilisée par les personnes interrogées ou sur le web pour désigner les COP et les personnes animatrices est très variée et forme une nébuleuse. Pour comprendre ce que ces termes recouvrent et examiner le sens qu'ils peuvent avoir, j'ai extrait, durant la procédure de codification, les termes que les personnes interrogées utilisent pour se nommer ou nommer les CoP. À l'aide d'une recherche textuelle, j'ai également isolé des discours tous les termes utilisant la racine *anim* que j'ai extraits avec le texte environnant afin de recueillir des éléments de contexte. J'espérais pouvoir regarder l'usage qui était fait des termes animation, animer, animateur ou animatrice. Avec le même intérêt que celui du regard porté sur le corpus d'entretiens, j'ai également examiné dans les matériaux secondaires comment étaient nommées ou se nommaient les personnes qui s'intéressaient aux CoP et comment, à leur tour, elles nommaient les CoP.

2.4.1. Repérage de l'emploi préalable des termes animation et CoP par les personnes interrogées

Comme exposé dans la partie méthodologique, j'ai pu introduire les termes animation ou communauté de pratique auprès des personnes que j'ai interrogées soit par téléphone, soit par courriel. Quasi-systématiquement, je me suis présenté comme apprenti-chercheur travaillant sur « le rôle des animateurs de communautés de pratique dans les entreprises ». Cela signifie que j'ai pu introduire les termes d'animation mais également de CoP avant l'entretien, ou au début de celui-ci. Même si j'ai évité de centrer mon discours sur les termes animation ou communauté de pratique en les entourant ou en les remplaçant par des termes comme coordonner, encadrer, faciliter, accompagner ou bien groupe, réseau, etc., je les ai majoritairement utilisés. Afin d'éviter le biais que peut représenter l'introduction de tels termes alors que j'examine leur emploi par les sujets, j'ai repéré si leur usage, par les personnes ou leur entreprise, était déjà préexistant, soit à l'aide des transcriptions, soit à l'aide du matériel divers à ma disposition (CV, présentations institutionnelles, articles de blogs ou de magazines). J'ai également distingué parmi les personnes interrogées celles qui disent savoir ce que sont des communautés de pratique car elles sont plus enclines à utiliser les termes animation ou CoP. Pour les autres, j'ai exercé une vigilance particulière et dans ce cas, l'analyse a été effectuée avec plus de précautions.

Le tableau ci-dessous présente les personnes qui déclarent savoir ce qu'est une CoP, soit 17 personnes sur 31, ainsi que les résultats du repérage de l'emploi préalable des termes animation et CoP :

*Table 16 : personnes qui disent savoir ce qu'est une CoP et repérage de l'emploi préalable
des termes animation et CoP*

Société	Prénom	Repérage des termes animation et CoP	Usage pré-existant
Nuklear	Kalya	Elle emploie « coordonner » ou « animer » indifféremment. Dans le langage courant. Elle connaît bien le concept de CoP.	Oui
Energy	Violaine	« Coordination » est plus dans l'usage courant qu'animation. Cependant elle a eu une « formation à l'animation de CoP », elle est membre d'une « CoP d'animateurs ».	Oui
Elektronic	Gabriel	Courant. Les animateurs ont bénéficié d'une formation à la création et l'animation de CoP. Ils ont été désignés « animateurs de CoP » par leur manager. Dans le CV de Gilles apparaît : « Community animator [...] animating Device Managers community of practice ».	Oui
	Ludovic		Oui
	Gilles		Oui
	Sylvain		Oui
Domotik	Pierre	Il connaît les termes (lectures d'ouvrage et expérience de Knowledge Management) mais parle plus d'animation de réseaux.	Oui
Konsult	Frédéric	Il se présente comme « animateur de CoP ».	Oui
Konseil	Olivia	Elle est spécialiste de « l'animation de CoP ».	Oui
Bank	Emmanuel	« Animation » désigne l'animation virtuelle <i>via</i> la plate-forme uniquement.	Oui
Kosmetik	Katel	Elle a eu une formation d'animatrice de CoP (créer et animer), elle fait partie d'une « CoP d'animateurs ».	Oui
	Solenn	« Animatrice » lorsqu'il s'agit d'animer la plateforme, sinon « community manager ». Animateurs et animation désignent des sessions en face à face.	Oui
Petrotek	Paul	Oui. Largement employé. Il pratique le <i>knowledge management</i> depuis plus de 10 ans.	Oui
Elektrotechnik	Francis	Il dit clairement animer une CoP. Ces termes sont dans le vocabulaire d'entreprise. Il les a appris de ses lectures et d'Olivia (Konseil).	Oui
Transport	Thierry	« Animation » est le terme employé. Il est « animateur », chef de projet, et s'entoure d'« animateurs d'axe ». Il parle de réseaux et communautés indifféremment mais « réseaux » est plus employé.	Oui

Detektor	Xuan	« Animation » est dans le langage courant. Il dit « communauté technique » et non CoP	Oui
Gazoduc	Jacques	Il utilise « coach ». Il n'emploie pas « Animer » et CoP.	Non

Les personnes qui déclarent ne pas connaître le terme de communauté de pratique sont les suivantes. Je précise que le responsable m'ayant orienté vers Nathan connaît bien les CoP. Quant à Franck, je ne suis pas catégorique tant son discours est ambigu.

Table 17 : personnes qui disent ne pas savoir ce qu'est une CoP et repérage de l'emploi préalable des termes animation et CoP

Société	Prénom	Repérage des termes animation et CoP	Usage pré-existant
Konstruktion	Nathan	Il n'a jamais entendu parler d'animation de communauté de pratique mais le terme « animer » apparaît dans sa fiche de poste. Le directeur qui m'a orienté vers lui se présente « en charge des projets de Knowledge Management et d'animation des CoP » (son CV).	Non/Oui
Vehikul	Franck	Je ne dispose pas suffisamment d'éléments. Par contre, la société utilise et connaît, elle a un département Knowledge Management.	?
Termik	Gérard	Ces termes sont inconnus. Il n'y a pas d'animateurs. Aucun terme à part « meneur » n'a émergé. La CoP a ses leaders. Animer est employé pour désigner une intervention en face à face en formation.	Non
	Michel		Non
Powertek	Gérald	« Animation de CoP » ne leur évoque rien. Ils parlent d'animation lors des formations en face à face, d'animation d'une ligne de produits ou d'un domaine technique par un expert, auprès de pairs ou de collègues.	Non
	Luc		Non
Informatik	Stéphane	PDF institutionnel sur les Practices: Les « practices » ou « communautés » sont en partie une stratégie pour la gestion des connaissances et des compétences, la professionnalisation des métiers. Plusieurs types de communautés cohabitent. « Animation » est utilisé davantage dans un sens managérial : « animer une équipe »	Non
	Sébastien		Non
	Marielle		Non
Trakteur	Florence	Elle ne connaît ni n'emploie « animer » ni CoP mais « coacher » et « groupe ».	Non
Klouvis	Joel	Il dit juste « animer des revues de processus », pour	Non

		désigner des interventions en face à face auprès des groupes des dirigeants. Il n'utilise pas l'expression « CoP ».	
Domotik	Patrick	Les animateurs sont des « pilotes ». Patrick dit animer l'innovation. La CoP est désignée par « pôle de compétences ».	Non
	Julien	Il ne connaissait pas. Ces termes sont non usuels.	Non

2.4.2. Analyse des titres des personnes

Le tableau suivant regroupe les titres des personnes interrogées :

Table 18 : regroupement des titres des personnes animatrices

<i>Dit savoir</i>	<i>Dit ne pas savoir</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge officer • Knowledge manager • Formateur-consultant • Product leader • Practice manager ou leader • Coach • Responsable pôle projet & professionnalisation • Project and Community Manager • Coordinatrice de marché • Coordinatrice de communauté • Responsable marketing et prescription • Directeur Manufacturing Engineering Service • Ingénieure de recherche senior • Responsable de programme, direction de l'innovation et de la recherche • Responsable développement nouvelle filière 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable régional de formation • Responsable de bureau d'études et du pôle de compétences • Coach • Technicien support technique • Assembly & Processes Engineer. • Ingénieur développement durable • Responsable de l'ingénierie de recyclage • Responsable qualité process

La lecture des titres formels des personnes interrogées fait apparaître des fonctions telles que *Knowledge manager*, *Coordinateur de communauté*, *Community leader* ou *community manager*, *Practice leader* ou *Practice manager*, *Product leader* ou encore *coach*. Ces

personnes ont pour mission, en tout ou partie, de piloter des dispositifs et d'animer des CoP, voire de les encadrer, puisque certains titres réfèrent à un poste de manager. On peut avancer que ces titres traduisent une forme d'institutionnalisation de la fonction d'animation. Ce processus se repère également par la prolifération de nouveaux titres accessibles sur le web. Le site anglophone CPsquare⁴¹, « la communauté de pratique sur les communautés de pratique » offre une bonne illustration des titres utilisés par un ensemble de participants abonnés à une liste qui discute des CoP. On trouve par exemple les termes suivants : *Community Content Expert, Community coordinator, Community facilitator, Community Knowledge Director, Community leader, Community manager, Content facilitator, Executive Knowledge Leader*.

À partir de ces appellations, on observe que les personnes occupent des postes à responsabilité, que ce soit vis-à-vis des CoP ou de l'entreprise, puisque certain-e-s vont jusqu'à occuper des postes de manager ou de direction (9/28 animateurs-rices). Cette observation est à rapprocher de la moyenne d'âge des personnes située à 41,8 ans, ce qui les place en milieu de carrière. Ce sont des personnes expérimentées (25/28), ayant effectué des études supérieures avec un niveau de diplôme le plus souvent situé à un niveau baccalauréat + cinq années, voire plus (19/28). Elles connaissent très bien l'entreprise et son environnement, et par conséquent se placent sur des postes à responsabilités de type managérial. Elles sont quelques-unes à travailler dans ou pour des équipes de recherche et de développement, où la gestion de savoirs et l'innovation constituent les principaux enjeux (6/28).

Les fonctions sont souvent orientées vers la gestion des connaissances (« knowledge management project manager » ou « knowledge officer »), le développement professionnel (« formateur-consultant » ou « coach ») ou le soutien de l'innovation (« responsable de développement », « ingénieure de recherche », « responsable programme de recherche et prospective »). Certaines suggèrent des interventions destinées à la conduite des CoP (« community leader » ou « community manager ») et à la coordination de leurs activités (« coordinatrice de communauté »).

Notons également que la fonction d'animation peut s'effectuer à plusieurs. C'est particulièrement le cas des « pôles de compétences » qui accueillent un groupe de quatre à six personnes, considérées comme expertes ou référentes dans leur domaine. Par exemple, les

⁴¹ http://cpsquare.org/wiki/Community_leader_job_titles [consulté le 22/05/2013].

personnes du pôle de compétences de Francis ou Patrick interviennent auprès de leurs pairs, généralement des techniciens ou des ingénieurs évoluant dans des bureaux d'étude de l'entreprise pour leur offrir une aide ponctuelle, des conseils, du support technique ou de la formation.

Enfin, certains titres de ce tableau ne laissent pas entrevoir une activité d'animation de prime abord. Ce sont souvent des intitulés relatifs à des postes d'ingénierie, c'est-à-dire des postes occupés par des personnes capables de donner des conseils, d'établir et de suivre des projets ou des travaux et d'assister des activités relevant de l'expertise. Néanmoins, leur descriptif de poste, leur curriculum vitae ou la description qu'ils donnent de leur travail présentent une activité liée à l'animation de CoP. C'est le cas par exemple de Xuan, ingénieur, qui dit « animer une communauté technique » ou Kalya qui une partie de son temps est « coordinatrice de communautés » ou Francis qui doit « animer tout ce qui concerne la conception avec du recyclage » dans son entreprise.

2.4.3. Quels mots pour se dire ?

En regard de la variété des caractéristiques structurantes des CoP et notamment des modes de désignation, il m'est apparu intéressant d'examiner comment les personnes se disaient autrement qu'avec leur titre formel. J'ai inventorié de manière systématique les termes utilisés pour se qualifier et procéder à un regroupement. Il ressort de ce travail la distribution suivante :

Table 19 : quels mots pour se dire ?

Dit savoir	Dit ne pas savoir
<p>Essentiellement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animateur / animatrice • Coordinateur/ coordinatrice • Facilitateur/ facilitatrice <p>De façon moindre :</p> <p>coach, tuteur, expert, relais, médiateur, responsable, leader, chef de projet.</p>	<p>Régulièrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animateur <p>Selon la personne :</p> <p>Meneur, facilitateur, coordinateur, pilote, référent, grand frère, coach, expert, accompagnateur.</p>

Comme dans l'enquête exploratoire, on note la diversité des termes employés pour se nommer. Si les personnes utilisent principalement leur titre pour se nommer et décrire leurs fonctions, c'est bien le terme « animation » ou « animateur-riche » qui revient le plus souvent

(12/28), suivi de ceux de « coordination » ou de « facilitation ». Toutefois, le terme est nettement moins usité par les personnes n'ayant jamais entendu parler de CoP et, dans ce cas, la façon de se dire devient plus polyphonique.

Dans les deux cas, la fonction d'animation peut être présente dans les descriptifs de poste des individus comme par, exemple, « l'animation transversale de tout ce qui concerne la conception avec du recyclage » pour Franck, mais je ne dispose pas de cette information pour l'ensemble des enquêté-e-s.

Enfin, notons que le terme d'animation est très souvent substitué ou entouré d'autres qui dénotent une variété de contextes, de situations et de points de vue qui amènent à penser que chaque rôle est unique, situé, c'est-à-dire le produit des variables précédentes.

2.4.4. Examen à partir de la racine anim*

Comme je l'ai indiqué en préambule, j'ai procédé à l'identification de tous les termes exploitant la racine « anim » et à l'extraction du discours les environnant, dans la visée de mettre au jour des éléments significatifs nouveaux, en complément de ceux obtenus à partir des termes utilisés pour se nommer.

Les personnes disent animer des CoP ou bien même des communautés, des réseaux, ou des groupes, c'est-à-dire des regroupements socioprofessionnels à l'intérieur de l'entreprise ou quelquefois entre plusieurs entreprises (2/28). Deux types de groupe ressortent. D'un côté, certaines personnes disent animer des thématiques, comme « les technologies du vide » (Xuan), l'innovation de rupture (Katel) ou des revues de processus (Joël) qui laissent entendre que le groupe est formé autour d'un sujet spécifique ou d'un projet, que la personne animatrice aurait la responsabilité de faire vivre ou aboutir. La CoP peut prendre dans ce cas des allures de groupes de travail ou d'équipes proches des unités de travail formelles, comme les équipes projets. D'autres animent des groupes que je qualifierais de métier. Les membres sont réunis parce qu'ils partagent le même métier, les mêmes préoccupations. Par conséquent, ils interagissent ou se retrouvent pour échanger sur leur quotidien, s'entraider, s'informer, apprendre les uns des autres, entretenir ou nouer de relations. L'animation se préoccupe davantage de la vie de la communauté, avec ses problèmes, ses besoins, et de la facilitation du travail quotidien par l'entremise de la CoP.

Dans un cas comme dans l'autre, la fonction d'animation ne s'opère pas toujours seul ou isolément, elle peut être partagée par un groupe d'individus comme je l'ai vu précédemment, à

l'image du pôle de compétences de Nathan ou de Patrick où les personnes, référentes dans leur domaine, sont chargées d'intervenir auprès de leurs pairs, dans les bureaux d'étude, pour agir de concert sur les processus existant, former les personnes ou leur offrir du support. Cette animation collective se repère par l'emploi du pronom indéfini « on » pour parler de son travail : « On a une mission d'animation de la R. & D. de la construction durable dans le groupe [...] et une mission dont le titre est partage de la connaissance [..]. On dit qu'on anime la filière quand on se présente, on dit qu'on est expert, mais ça donne juste un titre, ce n'est pas la fonction, derrière il faut la décrire et comme c'est une fonction complexe, il y a une partie qu'on décrit en parlant d'animation » (Nathan).

2.4.5. Nommer la CoP

Comme je l'ai fait précédemment, j'ai isolé et recueilli les termes employés par les personnes pour nommer ce qu'elles considèrent être une CoP. Cela donne le tableau suivant :

Table 20 : termes employés pour nommer les CoP

Dit savoir	Ne sait pas
Communauté de pratique	Groupe
Réseau	Réseau
Communauté	Pôle (technique, de
Communauté suivi d'élément(s) complémentaire(s) (technique, d'experts, virtuelle, de bonnes pratiques...)	compétences)
Pôle de compétences	Corporation
Plateforme	
Practice	

D'un côté, le syntagme « communauté de pratique » est connu du plus grand nombre, il est souvent employé (13/28). Il est tout de suite suivi du terme « communauté » qui s'emploie régulièrement seul, tel un diminutif ou un raccourci du précédent, comme pour alléger le discours ou se débarrasser du complément « de pratique » qui n'est pas suffisamment adapté ou porteur de signification pour les personnes. C'est pourquoi, il arrive que « communauté » se voit accoler d'un complément de nom ou d'un qualificatif à la place de « pratique » qui vient signifier la nature de la « communauté » de façon plus précise. Ainsi, la communauté peut être qualifiée « d'experts » (Thierry) ou « des products specialists » (Gilles) selon les personnes qui la composent, de « développement durable » (Nathan) ou « de partage photo-protection » (Katel), selon la thématique ou la technologie qui les unit, « de bonnes

pratiques » (Gérald) lorsqu'il s'agit de capitaliser les réponses aux problèmes, ou encore virtuelle (Solenn) si les interactions ont lieu à distance. « Réseau » est aussi employé parfois, plutôt que CoP ou « communauté » (6/28). Dans le cas de CoP virtuelles, la CoP peut être symboliquement désignée par la « plateforme » en ligne qui la représente, de sorte qu'on anime une plateforme plutôt qu'une CoP comme Solenn. Parfois, le terme peut être plus spécifique à l'entreprise (Practice chez Informatik, pôle de compétences chez Konstruktion ou Domotik), comme s'il était réapproprié par elle, ce que met en avant le directeur du knowledge management de Konstruktion : « [Il est] vrai que le vocabulaire qu'on a tendance à trouver dans la littérature ou dans le domaine académique est assez peu utilisé chez nous ». C'est pourquoi, les CoP portent des noms plus opérationnels comme « clubs métier » chez Renault, « learning groups » chez Hewlett Packard, « peers groups » chez British Telecom ou « knowledge networks » chez IBM Global service (Le Clech, 2011). Dans tous les cas, ces appellations évoquent plusieurs dimensions : une dimension de regroupement social et professionnel, une dimension liée aux apprentissages, aux savoirs et aux compétences, ainsi qu'une dimension institutionnelle du fait qu'elles sont nommées et reconnues par l'entreprise.

On s'aperçoit ici que le syntagme « communauté de pratique », un peu à la façon d'un mot fourre-tout, couvre une multiplicité de désignations indiquant une grande variété de formes de regroupement social et d'intentions. J'ai examiné ce que les personnes entendent de prime abord par « communautés de pratique » lorsqu'elles les qualifient ou les définissent. Mon examen fait ressortir les configurations suivantes.

Un groupe peut être reconnu ou désigné comme CoP s'il a été mis en œuvre et outillé pour faciliter :

- la circulation d'informations : « l'objectif c'était de connecter la communauté vente et la communauté marketing de l'entreprise dispatchée dans le monde entier. SMILE c'était *Sales Marketing Information Leverage and Exchange* [...]. J'animais la communauté de pratique pour justement partager des infos et animer si possible des échanges interactifs » (Kalya) ;
- l'échange de ressources ou de bonnes pratiques : « *Est-ce que vous considérez cette communauté comme une communauté de pratique ?* » : « A l'origine, oui, elle était faite pour ça. Aujourd'hui, c'est toujours pour moi une communauté de pratique parce que c'est un retour sur des bonnes pratiques » (Emmanuel);

- le développement de compétences : « Mon responsable a créé [l'université d'entreprise], aujourd'hui une organisation apprenante reconnue en interne et en externe de plus en plus comme étant vraiment une communauté de pratique. Cette université d'entreprise a été montée [...] pour développer les compétences des représentants » (Solemn) ;
- la production de savoirs et d'innovations : « on a saisi l'opportunité d'un projet plus large de restructuration de l'animation de la recherche en disant un des chapitres pour mieux animer la recherche dans l'entreprise, c'est de créer une communauté des experts scientifiques et techniques [...] avec comme double ambition d'une part de mieux mettre l'expertise scientifique et technique au service de la construction et de la réalisation du programme de recherche et de s'appuyer sur ces compétences fortes mais mal identifiées pour choisir les bons projets de recherche » (Thierry).

Pour Olivia, les CoP sont nécessairement des lieux où l'on vient « pour apprendre et être plus efficaces dans son travail [...] et que cela apporte des réponses à court terme ». Elles sont aussi des lieux où l'on vient non seulement pour apprendre mais aussi pour se ressourcer comme « dans une oasis au milieu du désert » (Frédéric). Elles sont comparées à une « une auberge espagnole » où « on trouve ce qu'on y apporte » (Xuan), à l'image d' « un pique-nique où chacun vient avec ses atouts, ses affaires, et puis euh on fait des choses ensemble » (Kalya).

C'est aussi - et surtout – « un moyen », « un outil », « une recette », « un bras armé », mis en œuvre pour atteindre certains buts liés au développement des compétences, à l'échange et la production de savoirs (17/28) :

« Cet outil-là, de communautés, nous est apparu intéressant pour faire émerger comme ça un groupe de gens plus formés qui peuvent s'entraider, et l'idée, c'est que la communauté elle-même sache plus de choses que chacun de ses membres et que le PDL lui-même » (Gabriel),

« Le terme communauté de pratique, il me parle dans le sens où, pour moi, c'est un outil essentiel pour développer la pratique professionnelle » (Jacques),

« Les communautés de pratique étaient souvent un bras armé des services centraux corporate pour amener aboutir à tel ou tel objectif qui provenait d'en haut » (Francis).

Les CoP sont aussi présentées comme une méthode de formation différente, mieux adaptée, voire en opposition des méthodes traditionnelles généralement employées pour enseigner et développer les compétences (6/28) :

« C'est de la formation dynamique et enrichissante, complètement différente de la formation traditionnelle qui se fait dans les industries, typiquement de la mort par Powerpoint » (Frédéric),

« C'est-à-dire que l'objectif pour moi, heu, c'est d'arrêter de croire naïvement que la formation, c'est le format traditionnel, je vais dans une salle de telle heure à telle heure. Pour moi, apprendre, c'est tout le temps, tous les jours. Heu, et c'est apprendre autrement que dans un format scolaire et dans un format lié à l'écrit » (Emmanuel).

Il existe aussi une conception commune bien prégnante des CoP selon Frédéric. Les gens qu'il côtoie pensent que les CoP sont « des groupes de discussion, des communautés de pratique virtuelles, sur l'Internet », comme si elles n'avaient qu'une existence numérique. Solenn le confirme, car - comme je l'ai énoncé précédemment - elle ne réfère qu'au versant « virtuel » de sa CoP, comme pour mieux distinguer son travail à distance de celui réalisé en présence pour les regroupements physiques semestriels ou annuels avec le « *staff* » et les « *trainers* » – et non plus la « communauté de pratique ».

Enfin, les CoP se différencieraient des autres formes de regroupement en entreprise. Elles se caractériseraient par l'absence d'injonctions (Olivia), où tout le monde, même si des différences de statut existent, serait considéré au même niveau (Pierre), un mode d'organisation où la hiérarchie ne s'exercerait pas (Katel) mais qui nécessiterait d'être animé pour vivre et fonctionner (14/28), comme le soulignent certaines personnes animatrices, qui interviennent dans des CoP intentionnellement mises en œuvre :

« Ce peut être, disons critique et même mortel pour une communauté qui se lance, s'il n'y a pas un suivi, s'il n'y a pas un accompagnement, s'il n'y a pas une animation continue » (Kalya) ;

« Ben, disons que c'est lui [l'animateur] qui va donner les directions et qui va encourager les initiatives des uns et des autres. Donc voilà, si jamais il est un peu mou, il ne va rien se faire, si jamais il est plus punchy, il va se passer des choses » (Gilles) ;

« La productivité de cette communauté de pratique sans animateur est beaucoup plus faible que la productivité d'une communauté de pratique avec animateur » (Odile) ;

« J'ai compris que cette responsabilité-là, unique, est importante, et, en fait, c'est ce qui a donné le coup d'envoi, un animateur responsable, un animateur présent pendant les rencontres, qui fait les ponts entre les activités, qui énergise les foules, qui s'assure d'avoir un maximum d'interactivités et d'interactions » (Frédéric).

Gérard, qui évolue chez Termik dans une CoP spontanée, où personne n'est désigné pour l'animation, ne partage pas cet avis. À la fois membre et « meneur », il me donne son point de vue sur l'arrivée d'une personne missionnée pour animer son « réseau »:

« Sincèrement je/ à la limite si on me posait la question, je ne serais pas pour un animateur, parce que, avoir un animateur, c'est formaliser la chose, c'est intensifier le réseau. On n'a pas forcément besoin de l'intensifier, enfin moi, en ce qui me concerne, moi, je l'alimente régulièrement mais je le fais suivant mon envie. Par contre, si derrière il y a une animation, je vais être obligé de suivre cette animation et de ce fait ça devient une obligation [...]. C'est un réseau qui s'est initié tout seul, c'est ce qui fait aussi l'intérêt pour moi de ce réseau, c'est que personne n'y est forcé et ça laisse une liberté totale aux gens, sans contraintes, voilà quoi. À partir de là où on formalise les choses, où il y a bien sûr quelqu'un qui anime et qui dicte éventuellement, et bien ça contraint plus ou moins les gens à adhérer à ce réseau, à y participer et à être sollicité, et bon ça change un petit peu le comportement des gens peut-être quoi ».

Les CoP, souvent présentées à partir de la définition que j'ai pu donner et que je formule dans la démarche méthodologique (p.166), peuvent également aller jusqu'à être confondues avec des groupes d'analyse de la pratique, comme l'évoque Florence : « Je ne connais pas la genèse de ce que vous appelez communautés de pratique, moi j'appelle ça les analyses de la pratique, mais bon, c'est pareil je pense. [L'analyse de la pratique] pour moi est une forme de coaching collectif, avec des modalités bien particulières. Elle s'inscrit dans une définition du coaching à laquelle je me réfère, soit "Accompagnement d'une personne ou d'une équipe à partir de ses besoins professionnels, pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire" ».

À ce stade, on s'aperçoit que les CoP bénéficient d'un sens commun différent de la description originale faite dans les années quatre-vingt-dix. Ce sens s'est élargi, il est devenu plus opérationnel, réapproprié par les entreprises, et peut-être « derrière ce terme là on peut trouver tout et n'importe-quoi » pense Olivia. Les CoP apparaissent comme une nouvelle forme d'organisation idéalement adaptée à la production, à l'échange et à la capitalisation de savoirs, aux apprentissages, ceci étant rendu possible par un-e animateur-rice, dans un environnement où la hiérarchie serait nivelée, le management remplacé par une posture d'animation où il s'agirait plus « de convaincre que vaincre » (Nathan). Les prescriptions seraient remplacées

par des discussions, des négociations, en échange de contributions volontaires. Elles revêtent finalement un caractère instrumental, dès lors qu'elles sont investies par des personnes ou les entreprises car elles semblent porter en elles la capacité d'améliorer des processus de production, de partage et de capitalisation de savoirs, ainsi que d'enseignement et d'apprentissage. Ceci expliquerait, au moins en partie, l'attention qui leur est portée.

2.4.6. Animer, manager : une relation de proximité

L'analyse de l'ensemble de mon corpus fait ressortir que les termes autour du management et de l'animation cohabitent, soit parce qu'ils sont utilisés volontairement (Solenn est *community manager*) ou de manière équivoque comme par Luc : « Un manager doit aussi animer ses équipes » ou Stéphane : « L'animation fait partie du rôle de management ». La proximité entretenue entre les termes « animation » et « management » dans les discours peut sembler problématique dans un contexte de CoP. Comme je l'avais noté dans l'analyse du corpus exploratoire, la frontière dans certains cas avec l'animation semble mince et peut prêter à confusion. Ainsi, les deux termes ont pu être employés l'un pour l'autre, par Katel⁴² par exemple. Durant certains entretiens, j'ai interrogé les personnes afin qu'elles s'expriment sur la distinction qu'elles faisaient entre l'animation et le management lorsque je trouvais leur emploi ambigu. Une telle ambiguïté apparaît uniquement chez les personnes évoluant auprès de CoP intentionnelles ou désignées pour l'animation. Il ressort de leur discours les éléments suivants.

L'animation peut être présentée comme une facette du rôle de manager mais ses contours peuvent rester flous, comme pour Patrick, pour qui « c'est la même chose, à part que manager tu donnes des orientations à la fin de l'année, tu saisis les congés, et tu fous des baffes quand ça ne va pas (*rire*) ». Il sous-entend ici que le manager serait un animateur qui donnerait des directives, contrôlerait le travail et gèrerait des ressources humaines. C'est le sens que donne aussi Sébastien mais il appuie les particularités de l'animation qui se concrétisent par des interventions visant la stimulation, la motivation des personnes, le développement de leurs compétences ou leur accompagnement professionnel :

« Là, la nouvelle dimension que j'ai trouvée aujourd'hui et les responsabilités que j'ai, c'est vraiment animer ce groupe-là.

Qu'est-ce que ça change d'après-toi ?

⁴² Voir la citation p.227.

Alors animer un groupe.... en tant que manager, moi j'avais une équipe effectivement qui faisait son boulot, à qui je fixais ses objectifs, que j'allais mesurer une fois tous les ans sur les entretiens individuels de carrière, en fixant de nouveaux objectifs, et puis voilà. Et puis on passait à la suite et je reprenais ma routine on va dire. Aujourd'hui, moi le challenge que j'ai en plus, c'est de créer une espèce d'émulation au niveau des gens pour les tirer vers le haut, au maximum, et faire en sorte qu'ils acquièrent de nouvelles compétences, euh, qu'ils aient accès à des formations, qu'il puissent exploiter les choses comme leur DIF⁴³, voilà. Et puis j'ai cette responsabilité d'organiser des événements d'une manière régulière on va dire, euh, sur le centre de service pour faire participer les gens, pour créer cet engouement, pour les intéresser à leur métier déjà puisque ce sont beaucoup de personnes qui sont récentes et qui n'ont pas de grosse expérience dans le métier ».

Malgré cela, il semble que la fonction de manager l'emporte au quotidien dans le rapport que peuvent entretenir certains « animateurs » avec les membres, ce qui n'est pas sans poser problème car animer et manager supposent des postures différentes, voire contradictoires, qui nécessiteraient d'être décorrélées, comme Marielle, membre d'une « Practice » le suggère :

« Est-ce que tu vois une différence entre son rôle d'animateur et son rôle de manager ? »

Non ! Pour l'instant, non, ce n'est pas clair parce que son rôle d'animateur, si tu veux, aujourd'hui il passe toujours derrière son rôle de manager quoi. Il faudrait que ce soit une autre personne en fait ».

Lorsque la fonction d'animation est convoquée, elle se distingue par l'absence de responsabilité ou de pouvoir hiérarchique vis-à-vis des membres comme l'explique Gérard : « pour moi, entre manager et animateur la différence c'est / manager ça veut dire que tu as une responsabilité hiérarchique, animer, pour moi, t'as une responsabilité fonctionnelle ». Tandis que le lien hiérarchique représente un rapport d'autorité entre un subordonné et son supérieur, un lien fonctionnel signale un rapport lié à l'exécution de certaines tâches qui met deux membres de l'entreprise en relation sans nécessairement une autorité. Cette configuration relationnelle est souvent qualifiée d'horizontale, comme Kalya l'indique : « l'animation est une fonction plutôt horizontale que verticale », elle est davantage « démocratique » car elle s'effectue « dans un esprit d'équipe, un esprit de partage, un esprit de dynamique souhaitée mutuellement ». Elle implique, selon Thierry, « une posture d'influence plus que d'exigence », où la personne animatrice « passe 80 % de son temps à parler, parce qu'on ne convainc pas les gens comme ça en leur mettant des objectifs sous le

⁴³ Droit Individuel à la Formation.

nez » (Franck). Comparée au management, la tâche serait plus difficile car « on n'a aucun pouvoir hiérarchique, donc on est réellement dans le fait de convaincre les gens sur leur intérêt de contribuer » (Pierre), tandis que « c'est plus simple [...] sur la partie management, 'je définis, tu exécutes' et puis voilà ! » (Gilles). Pierre, à la fois responsable hiérarchique et fonctionnel, dit rentrer dans un mode de fonctionnement différent selon la responsabilité qu'il endosse :

« Pour moi, c'est obligatoirement distinguable. Quand je suis dans l'animation, je me place au même niveau que toutes les personnes avec lesquelles je suis autour de la table. Surtout sur un monde du technique, je veux dire un ingénieur, un expert, tu ne vas pas lui dire 'je veux que tu fasses ça, et que dans trois jours ce soit fini'. Ceux qui ont fait ça, ils ne sont plus là, et ça ne marche jamais. Donc si tu veux, quand tu traites dans ce genre de réseau, dans ce genre de monde, un mode de fonctionnement qui est très participatif, très collaboratif, la notion de hiérarchie, elle existe relativement peu. Après, d'un autre côté, moi, j'anime mon équipe, ces équipes-là, ben, j'ai aussi un rôle de manager, il y a des décisions qui sont sympathiques ou moins sympathiques, et là, je suis dans un autre mode de fonctionnement ».

Faire référence à l'animation, c'est aussi vouloir la distinguer de certaines pratiques managériales auxquelles les personnes interrogées vont jusqu'à s'opposer, parce qu'elles sont d'un autre temps ou paraissent mal adaptées, voire « antinomiques avec le bazar de l'esprit d'une communauté de pratique » (Francis). Il s'agirait d'une forme plus moderne de management, présentée en opposition du « management avec une organisation pyramidale, hiérarchisée » (Katel), une réponse à « des organisations devenues pathogènes qu'il faudrait réformer » (Olivia). En pratique, le management serait plus orienté vers l'individu selon Francis :

« On nous impose de faire un management où on compte les sous, on compte les résultats, on compte les objectifs, on compte les avancées sur des plans d'actions. Ce n'est pas ça le management (*rire*). Donc ce management : encadrer, emmener, accompagner, animer, le management, ça devrait être beaucoup plus ça, c'est les mots que je viens de dire ».

Dans les communautés approchées, sous-tendues par une forme d'encadrement, les termes « animer » ou « animation » pénètrent la rhétorique managériale et le « statut » même de l'animateur peut sembler problématique : si ce dernier est en quelque sorte mandaté par l'organisation, s'agit-il de manager ou d'animer cette communauté ? Cette ambivalence est

lisible également dans le référentiel des métiers⁴⁴ diffusé par le ministère de l'éducation nationale et celui de de l'enseignement et de la recherche (2011). Dans le domaine du « Management » (p.9, p.34), savoir « encadrer / animer une équipe », « mobiliser et animer », « animer un réseau / un groupe » doivent faire partie des compétences des managers.

Tout comme les CoP se présentent comme une modalité nouvelle de gestion, l'animation dessine une forme particulière de management, peut-être plus adaptée aux enjeux et aux communautés de pratique intentionnellement mises en œuvre. Cette transition ne se fait pas sans difficultés ni sans ambiguïté, eu égard au rôle des animateurs car, comme le rappelle Sébastien, « malgré le fait qu'on ait cette notion de Practice sur un plan national et international, on est toujours ramenés au business derrière ».

2.5. Une fonction d'animation en formation

Le processus d'institutionnalisation des CoP, dont rend compte ce travail, conduit à l'émergence d'une demande sociale pour la professionnalisation de la fonction d'animation ainsi qu'un accompagnement par la formation, tant du côté des personnes investies que des entreprises. Pour la première, la demande de professionnalisation se lit à l'aide de l'apport de la « sociologie des professions ». Pour la seconde, la demande de formation s'exprime, par les personnes animatrices, à travers l'expression de problèmes, et de son corollaire, les besoins.

2.5.1. Une demande de professionnalisation de la part des entreprises

Dubar et Tripier (1998) donnent une vision complète et documentée de la sociologie des professions à partir de deux courants : d'un côté, l'approche fonctionnaliste des professions et de l'autre, l'approche interactionniste à partir desquelles il est possible de caractériser la constitution d'une profession.

La première interroge le développement, la restauration et l'organisation des professions à partir de normes et de stéréotypes professionnels, tandis que la seconde examine les processus subjectivement signifiants et les dynamiques d'interactions entre les professions comme à l'intérieur de chacun d'entre elles.

Les fonctionnalistes s'accordent sur un « type-idéal professionnel » combinant deux traits principaux : la compétence, techniquement et scientifiquement fondée, et l'acceptation d'un

⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement et de la recherche. *Dictionnaire des compétences*, 2011. En ligne, consultable à l'adresse suivante : http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf [consulté le 02/10/2014].

code éthique commun par la communauté des pairs. Jusqu'à six caractéristiques (p.90) indiquent un mouvement de professionnalisation d'un « emploi » (*occupation* en anglais). Il doit :

1. être exercé à plein temps ;
2. comporter des règles d'activité ;
3. comprendre une formation et des écoles spécialisées ;
4. posséder des organisations professionnelles ;
5. comporter une protection légale du monopole ;
6. avoir établi un code de déontologie.

De leur côté, les sociologues interactionnistes approchent la profession comme une communauté dont les membres partagent une même identité et des valeurs communes. Ils dégagent quatre principes fondateurs d'une profession que Dubar et Tripiier synthétisent :

- les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;
- la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités ;
- la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
- les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales.

À partir de cet ensemble de caractéristiques qui fondent une profession, je pointe un processus de professionnalisation qui tente de sortir l'animation des CoP de la logique profane pour entrer dans une logique experte où les compétences sont décrites, les savoirs sont formalisés et enseignés, les acteurs s'identifient les uns aux autres et tendent à former une communauté professionnelle régie par des normes et des valeurs communes.

La création de CoP par les entreprises a généré l'apparition d'un rôle nouveau, voire de poste *ad hoc*, d'animateur de CoP, dont la mission et les compétences sont précisées en entreprise dans des descriptifs de poste, des offres d'emploi ou de stage. On peut donner cet exemple

d'offre de stage⁴⁵ en « gestion de projet – extension communauté de pratique » diffusée par Airbus Group et que j'ai choisie parce qu'elle regroupe un ensemble des missions vues dans d'autres offres de stage ou d'emploi et qu'elle cristallise les attentes des entreprises en termes de missions et de compétences :

Vous aurez les missions suivantes :

- Établir le statut de la Communauté de Pratique (CoP) avec les acteurs, comprenant la définition des KPIs⁴⁶ pour le niveau d'utilisation,
- Mettre en place un plan de projet et la gouvernance associée, impliquer les acteurs et les sponsors et motiver les différents contributeurs,
- Planifier et piloter la mise en œuvre du plan en collaboration avec l'équipe internationale,
- Faciliter le débat sur les interdépendances et l'étude exploratoire du groupe,
- Piloter et animer en permanence les réunions de groupe CoP⁴⁷ existantes,
- Transmettre, résumer et fractionner les informations pour les rendre plus compréhensibles, exhaustives et présentables aux utilisateurs et à la direction,
- Développer et organiser de nouveaux sujets pour la communauté de pratiques,
- Développer, organiser et animer des réunions sur la base des informations recueillies sur le site internet,
- Communiquer les avantages du réseau,
- Contrôler l'utilisation CoP⁴⁸ et produire des Indicateurs Clés de Performance (KPI),
- Assurer l'administration de l'ensemble du contenu CoP,
- Établir l'état de la phase d'expansion à la fin de la période de stage.

Cette offre de stage appelle tout d'abord un commentaire. La mission relative à l'organisation de la vie de la CoP semble stricte et rigoureuse, d'autant plus qu'elle est adossée à une mission de contrôle de sa performance. Il est flagrant ici de constater que cette récupération instrumentale par l'entreprise modifie totalement la nature des CoP qui ont été présentées initialement comme émergentes, informelles, autodirigées et n'a donc rien à voir avec le concept original. Cet aspect sera discuté dans une section ultérieure.

⁴⁵ Annonce consultée le 29/06/2012 sur le site www.hanploi.com.

⁴⁶ Key Performance Indicators.

⁴⁷ Tel quelque dans l'annonce.

⁴⁸ Ibidem

Le besoin de personnes compétentes, autonomes, pour mener à bien ces nouvelles missions, conduit à la nécessité, pour l'entreprise, de professionnaliser ses personnels en poste ou de recruter des personnes préalablement expérimentées, voire formées.

Pour accompagner leurs salarié-e-s dans leur nouvelle fonction, certaines entreprises proposent des formations, sous deux formes.

Certaines font intervenir des consultants ou des organismes de formation pour enseigner aux animateurs novices, sur une ou deux journées, comment mettre en œuvre et animer une CoP - c'est le cas des sociétés Elektronik ou Detektor. À titre d'illustration, je présente les objectifs de la formation intitulée « Créer, développer et animer une communauté de pratique : Community managers » dispensée par la société Ipsys : « Cette formation permettra au stagiaire de comprendre les enjeux managériaux de ces communautés et acquerra les outils méthodologiques indispensables à leur animation et à leur évaluation. Les formateurs y trouveront quant à eux des pistes innovantes pour développer une pédagogie active et participative où l'apprenant sera au cœur des apprentissages ».

D'autres proposent ces formations au sein de leurs universités, lorsqu'elles en ont les capacités, comme Kosmetik ou Energy. Certaines entreprises mettent également en place des « CoP de CoP » qui fédèrent et rassemblent les personnes animatrices de l'organisation afin qu'elles puissent s'organiser des temps et des espaces pour échanger leurs expériences, leurs préoccupations et apprendre ainsi les uns des autres, avec le soutien de personnes plus expérimentées. C'est le cas d'au moins six entreprises que j'ai pu approcher :

« Chez [Kosmetik], on a créé aussi la méta-communauté qui regroupe tous les animateurs de communautés où on échange nos problématiques et où on réfléchit effectivement à la visibilité qu'on souhaite donner aux communautés à la direction (Katel) ».

Ces « CoP de CoP » peuvent être amenées à dispenser des formations, ce que relate Violaine :

« Au-delà d'être coordinatrice de la communauté des business developers, je suis aussi ce qu'on a appelé « core member » de la communauté knowledge management qui en fait / c'est pas vraiment du knowledge management mais qui est plutôt la communauté des communautés et donc qui fédère et anime le réseau des coordinateurs de communauté.

D'accord c'est super intéressant ça.

Oui, dans ce cadre-là, on a développé une formation « animation des CoP », entre guillemet hébergée chez [Energy] University parce qu'on a

l'infrastructure logistique etc. derrière mais qu'on anime // enfin on est une dizaine de membres/ enfin juste les « core members » de la CoP KM, donc de la communauté knowledge management, serviront d'interface et on est à peu près une dizaine à animer par module les différentes sessions de formation « animation d'une communauté ».

Ce mode d'enseignement et d'apprentissage de la fonction d'animation par les pairs regroupés en CoP est promu par certains organismes comme les deux précédemment cités (CoP-1, le Club), ce qui peut expliquer en partie son insertion dans certaines entreprises rencontrées puisque certaines personnes animatrices y adhèrent.

Cette demande de professionnalisation se traduit par l'arrivée sur le marché d'une offre de services destinée à aider les entreprises à mettre en œuvre leurs CoP et former leurs animateurs. On observe que des sociétés de service se sont adaptées à la demande en acquérant les connaissances et les compétences nécessaires pour offrir à leurs clients ce qu'ils demandent. Ainsi, elles sont de plus en plus nombreuses à proposer une assistance à la maîtrise d'œuvre pour aider les entreprises à définir, planifier, outiller et lancer leur(s) CoP. Ces mêmes sociétés ou des centres de formation proposent à des « community managers » d'apprendre à « créer, développer et animer une communauté de pratique »⁴⁹. Certaines universités⁵⁰ proposent maintenant des unités d'enseignement ou des cursus afin d'apprendre aux étudiants issus de diverses disciplines comme les sciences de l'éducation, de gestion ou les sciences de l'information et de la communication, à comprendre, par exemple, les fondements théoriques et les enjeux des communautés de pratique, et savoir planifier l'arrimage stratégique et le maintien d'une communauté de pratique, concourant ainsi au processus de socialisation des futurs professionnels.

La recherche de développement professionnel des personnes animatrices est à mettre en perspective avec leur souhait d'inscrire leur propre transformation en relation à un groupe professionnel de référence, lui-même en construction à ce jour, et n'ayant pas encore développé de référentiel de compétences ni tout à fait de stratégie de reconnaissance d'une possible profession en devenir. Sans pouvoir présager de ce qu'il peut advenir en France ou dans les pays francophones, on observe outre-Atlantique, un mouvement de « community

49 On trouvera un exemple de fiche de formation à l'adresse suivante : <http://fr.slideshare.net/pedagogeeks/pwm03-crer-dvelopper-et-animer-une-communaut-de-pratique-community-managers> [consulté le 19/02/2013].

50 Université de Laval (<http://www2.ulaval.ca>), Université Technologique de Troyes (<https://elearning.utt.fr/course/index.php?categoryid=8>), IUT de l'université de Nantes (<http://www.iutpaysdelaloire.org/licPro.php?id=82>) [Consultés le 28/06/2012].

managers » et de « community leaders » évoluant dans des entreprises ou auprès d'elles, qui travaille à définir la vision et l'avenir du « community management » pour l'élever, selon eux, au rang de discipline professionnelle, et qui cherche à construire actuellement le référentiel et les bonnes pratiques⁵¹. Une volonté de ce nouveau groupe professionnel en émergence est également de gagner en légitimité et de trouver des opportunités d'affaire en vendant des services tels que du conseil ou de la formation pour accompagner les changements que connaissent les organisations en termes d'intégration des CoP dans leur fonctionnement. Même si ce groupe de professionnels cherche à faire reconnaître la profession de « community manager », il ne perd pas non plus de vue la manne financière que ce nouveau type d'organisation peut représenter en termes de services apportés aux entreprises.

Le besoin de professionnalisation s'accompagne de – et est rendue possible par – un processus de normalisation des pratiques de mise en œuvre des CoP et de leur animation. Ce processus s'observe dans les programmes de formation proposés qui sont relativement similaires sur le fond, ainsi que des livres blancs⁵² qui guident les entreprises dans leurs projets de mise en œuvre de CoP en offrant un ensemble de règles, un référentiel de bonnes pratiques, « un mode d'emploi »⁵³, issus d'expériences considérées comme réussies et aisément reproductibles par des porteurs de projet. Cette normalisation conduit à faire émerger un modèle de CoP systématiquement institutionnalisé, « piloté » (Gosselin et *al.*, 2010) par une personne animatrice ou une gouvernance, ce qui permet à des entreprises de déployer des programmes relatifs à l'identification de CoP existantes, à la création de CoP inexistantes mais jugées comme pertinentes, à guider leur mise en œuvre, leur animation, ce que relate Paul :

« Il y a un programme de communautés d'entreprise qui propose une méthodologie et tout un cadre pour permettre aux communautés de pouvoir fleurir. Il y a différents niveaux. Il y a le programme, notre cadre et chaque communauté a un core-team avec/ il y avait deux leaders.

⁵¹ On peut se reporter par exemple au site de « The community roundtable » : <http://www.communityroundtable.com/research/the-state-of-community-management/> [Consulté le 28/06/2013].

⁵² Par exemple, le livre blanc, *Les communautés de pratique*, de la banque Crédit Agricole qui a beaucoup été médiatisé dans la presse web, les blogs, les réseaux sociaux, est consultable à l'adresse suivante : http://www.mycreditagricole.jobs/wp-content/uploads/2013/02/Livre-blanc_Travail-collaboratif-vf.pdf [Consulté en janvier 2013].

⁵³ Sur le site de Ouest France Emploi, un article intitulé « Les communautés de pratique : mode d'emploi » paraît le 16 octobre 2012 (<http://www.ouestfrance-emploi.com/espace-pro/conseils-rh/communautes-pratique-mode-emploi> [consulté le 19/02/2014]).

J'imagine que le programme, ce n'est pas uniquement de dire à la communauté 'voilà telle direction il faut prendre' parce que

Non, le programme, il fournit des aides, il dit tout par rapport au rôle d'un leader, le rôle d'un sponsor, le rôle d'un membre, les élections, comment ça fonctionne, l'importance d'avoir son résumé à jour etc. ».

Ces programmes favorisent l'identification des CoP et tentent de capter un auditoire susceptible d'être intéressé par la création de CoP ou leur animation :

« On a fait une enquête aussi auprès des coordinateurs de communauté ou auprès des personnes qui ont assisté à la formation « animation d'une CoP » en se disant qu'ils allaient peut-être créer une communauté. Donc, cette cible-là, c'est 350 personnes, non 300 personnes pardon, 300 personnes, je pense qu'aujourd'hui on est à peu près à un nombre de communautés entre 150 et 200, et il faut encore qu'on exploite les résultats des enquêtes pour justement identifier celles qui sont mortes, entre guillemets, en tout cas, qui ne vivent plus, et celles qui sont toujours actives et éventuellement celles qu'on n'avait pas encore dans notre inventaire » (Violaine).

Comme le note Janine Cornaton-Roche (1999), après avoir étudié les grandes transformations économiques et technologiques liées à la mondialisation, « le capital humain est essentiel pour mettre en œuvre l'évolution technologique et organisationnelle. La professionnalisation des individus devient alors un enjeu majeur » (p.100). Ainsi, chacun, individu comme entreprise, s'organise pour répondre à cet enjeu, en espérant que les processus de professionnalisation individuel et institutionnel n'obéissent pas à des intentions, des finalités et des modalités différentes et parfois contradictoires car selon Kaddouri (2005), « reste posée la question du rapport entre ces différents projets, plus précisément entre projet institutionnel, d'un côté, et projet personnel et/ou collectif de l'autre. Leur complémentarité ainsi que leur décalage ne vont pas sans générer des tensions dans les rapports de l'individu aux responsables de son organisation » (p.147).

2.5.2. Un besoin de se former pour les personnes

Pour certaines personnes animatrices qui endossent des responsabilités et font face à des situations nouvelles, la transition se fait sans trop de difficultés. Par exemple, Frédéric animait « des collectifs qui étaient des groupes de discussion » et dit avoir « découvert en 2004 à rebours que la recette que décrivait Wenger était exactement celle qu'on utilisait ». D'autres éprouvent des difficultés. C'est le cas de Xuan qui s'épuise : « le plus difficile dans la communauté, c'est de faire en sorte que toute l'énergie, que toute la force de propulsion, de construction de la communauté ne vienne pas que de l'animateur », et se demande « pourquoi ce n'est pas plus vivant que ça ».

L'analyse du corpus d'entretiens fait ressortir que les changements de posture et les situations nouvelles auxquelles elles font face incitent les personnes à vouloir se former :

« depuis quelques mois, je me renseigne sur Internet sur ce métier-là, pour voir un peu si je ne peux pas apprendre quelque chose à l'extérieur, au lieu de faire des essais et erreurs, des tâtonnements. Je n'ai pas trouvé grand-chose. Effectivement, je pense qu'il manque un mode d'emploi de l'animateur de communauté avec des trucs à pas faire et les astuces » (Gabriel).

De manière globale, les personnes se créent des parcours de formation. Ceux-ci passent nécessairement par la pratique de la fonction d'animation qui amène à un apprentissage sur le tas. Cette expérience peut être accompagnée de celle de membre durant un temps prolongé, ce qui permet à Katel, Xuan ou Gabriel d'observer, pendant un temps donné, le rôle d'un-e collègue animateur-riche en action :

« Récemment, j'ai demandé à un collègue de m'inscrire dans sa liste de distribution pour justement voir comment ça se passe dans sa communauté. On a fait un croisement comme ça, juste pour se faire une idée de comment ça se passe dans la communauté de l'autre » (Gabriel).

Cette pratique acquise par l'expérience peut aussi être importée et mise à profit dans un contexte d'entreprise. Par exemple, Julien, dans le cadre de ses loisirs, administre depuis plusieurs années un site et modère un forum qui regroupe des personnes partageant la même passion pour un certain type de véhicules. À partir de cette expérience personnelle réussie, il a proposé la création d'un site dédié au partage et au support des personnes impliquées dans le domaine de l'industrialisation, ce que sa direction a accepté. Il est aujourd'hui administrateur du site et en charge de le faire vivre (adaptation de l'environnement numérique, gestion des contenus, dynamisation de la circulation des informations...). Quant à Thierry, il estime bénéficier de sa propre expérience de management transversal pour l'adapter à l'animation de communautés ou de réseaux car il dit avoir « un parcours professionnel qui m'a beaucoup amené à travailler en transversal, donc je suis assez habitué à la posture d'influence plus que la posture d'exigence ».

L'autodidaxie (ou l'autoformation) est l'une des stratégies les plus courantes (9/27). Elle passe par l'autodocumentation. En effet, la lecture d'ouvrages occupe une place importante dans le parcours d'apprentissage de certaines personnes interrogées. Ces dernières s'inspirent notamment « des conseils du livre d'Etienne Wenger » (Kalya) qui est l'auteur le plus cité (4/27) avec Martin Roulleaux-Dugage (2008), directeur Knowledge Management chez Schneider-Electric puis Areva, dont l'ouvrage est intitulé « Organisation 2.0. Le knowledge

management nouvelle génération ». Il est suivi d'autres auteurs ou ouvrages relatifs le plus souvent au management ou à la gestion des connaissances comme, par exemple, ceux de Olivier Zara, consultant, « expert des réseaux sociaux et du management de l'intelligence collective » qui bénéficie d'une bonne notoriété auprès des personnes intéressées par le management des capacités cognitives d'un groupe de personnes à partir des interactions entre les membres (Emmanuel, Francis). Des livres blancs relatifs à l'animation des CoP et leur mise en œuvre comme ceux que j'avais pu trouver (supra, p.24) font également partie des bibliothèques de certaines personnes, à l'instar du guide du Cefrio que possèdent Olivia et Frédéric. Ces ouvrages sont assez connus car ils sont très détaillés, très bien référencés sur Internet et téléchargeables gratuitement.

Certaines personnes interrogées, ou leurs responsables, adhèrent à des groupes constitués en « communautés de pratique » afin de se confronter et d'apprendre *via* leurs pairs tout en vivant de l'intérieur une expérience de membre de CoP. Ces regroupements peuvent être externes à l'entreprise. Emmanuel et Paul, par exemple, adhèrent à « la communauté CoP-1 »⁵⁴, ainsi que les responsables de Gilles, Gabriel et Nathan. Les membres se rencontrent régulièrement depuis 2002 pour discuter et débattre des enjeux, des méthodes et des moyens de gérer au mieux les savoirs. Cette communauté se présente ainsi :

« La réunion des savoirs et des intelligences dans l'entreprise pour affronter la complexité et les changements est un des grands enjeux stratégiques de ce début de 21^{ème} siècle. Elle implique une nouvelle façon de voir le monde de l'entreprise, mettant l'accent sur la mise en réseau des personnes, et marquant une évolution profonde par rapport aux visions très hiérarchisées héritées du siècle passé.

À CoP-1, nous sommes convaincus que les méthodes et outils de partage de connaissance sont désormais au cœur des enjeux de l'entreprise, et que leur mise en œuvre effective s'accompagnera d'un changement culturel profond des modes de management. Nous pensons aussi que ces changements sont difficiles à mettre en œuvre et qu'ils demandent une compréhension particulière de la dynamique de création et de développement des réseaux et des communautés en entreprise. Nous reconnaissons que nous avons besoin de travailler ensemble pour parvenir à maîtriser l'usage des technologies de collaboration, à animer nos communautés de partage du savoir et à obtenir le parrainage actif de nos directions générales ».

La communauté CoP-1 centre ses activités sur le partage et la confrontation des projets de Knowledge Management des membres pour les aider à les réussir au mieux (intitulé « la revue

⁵⁴ www.cop-1.net [consulté le 27/06/2013].

par les pairs »), ou organise des séances de travail sur des thèmes d'intérêt commun (par exemple sur la définition de métriques KM, les référentiels de connaissances...). Cette démarche est identique au club que fréquentent quatre personnes interrogées ainsi que le responsable de Gilles et Gabriel ici aussi. L'initiative de cette « communauté de pratique » revient à un cabinet de conseil spécialisé dans le management. À partir d'une approche innovante de conseil interentreprises mutualisée (« la communauté de pratique »), il réunit des adhérents issus d'entreprises qui sont « spécialistes de domaines divers sur le thème des communautés de pratiques, de knowledge management, d'entreprise 2.0, de collaboratif en général ». Les rencontres sont élaborées à partir des préoccupations des membres, de leur pratique et des projets que chacun mène. D'autres, enfin, décident de participer à des conférences ou à des présentations qui sont faites en général par des consultants, des sociétés de conseil ou des éditeurs de logiciels dans des « 5 à 7 » après le travail, des salons ou des colloques professionnels susceptibles d'apporter aux participants des idées, des retours d'expérience ou des solutions face aux problèmes rencontrés dans le cadre de leurs projets. À l'intérieur même de l'entreprise, certaines personnes animatrices participent à des CoP d'animateurs de CoP afin de mutualiser les expériences, ce que je présente plus loin.

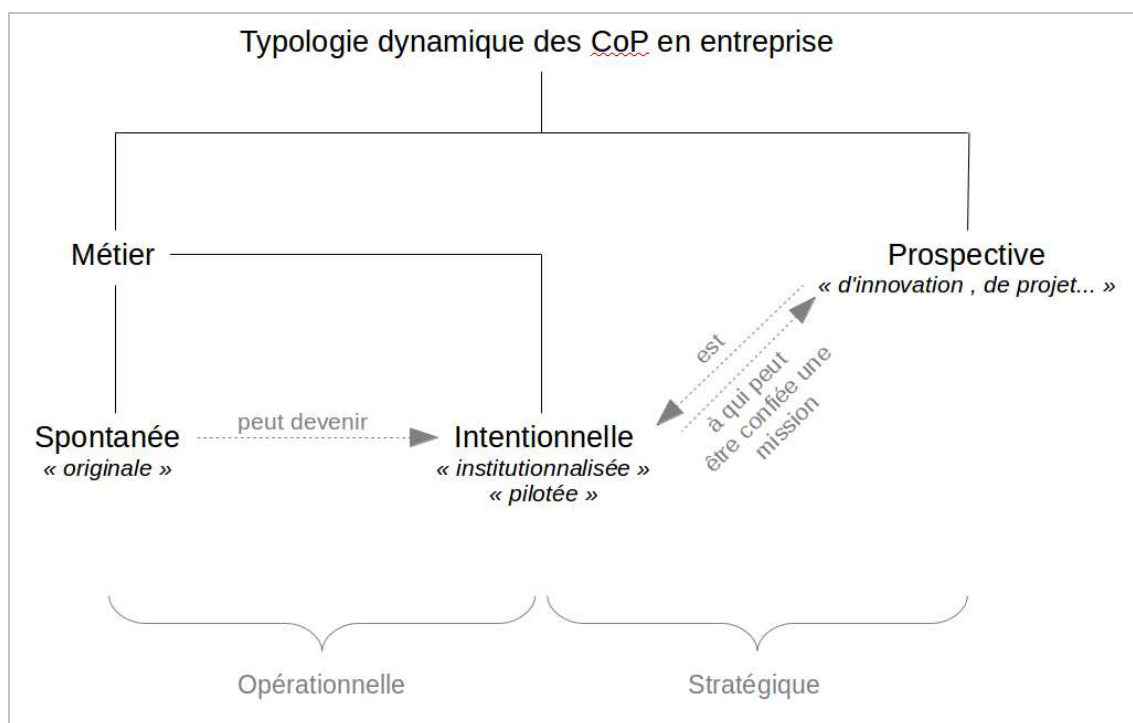
Globalement, les stratégies de formation mises en place par les individus sont assez variées et utilisées très souvent de façon complémentaire afin de procéder par eux-mêmes, ou sous la tutelle de leur entreprise (ce que nous allons voir dans la partie suivante), à leur développement professionnel (Wittorski, 2008, d'après Bourdoncle, 2000).

2.6. Typologie des CoP et des intervenant-e-s

La demande de formation et de professionnalisation est liée aux différentes configurations de CoP auxquelles les personnes animatrices sont confrontées. Entre CoP spontanées et CoP institutionnalisées, entre celles autogérées et celles « pilotées », leurs formes varient autant que leurs finalités. Je propose de clarifier les types de CoP et les types d'animateur-riche qu'elles peuvent induire à l'aide d'une construction typologique.

2.6.1. Typologie dynamique des CoP

Le schéma suivant présente une typologie dynamique des CoP dans le sens où il rend compte de la dynamique d'évolution des CoP dans les entreprises.



D'un côté, des CoP que je qualifie de « métier »⁵⁵ - étant entendu que ce terme est à prendre à la fois dans un sens commun pour désigner une activité professionnelle qui nécessite l'acquisition d'un savoir-faire, d'une pratique, et à la fois dans un sens théorique car la CoP est un groupe constitué de pairs qui détient un art ou un ensemble de savoir-faire spécifiques (Descolonges, 1996). Elles sont reconnues comme telles par autrui, les membres sont issus d'une formation similaire, ils partagent une même activité professionnelle, ils se réunissent ou se lient pour partager leurs préoccupations, négocier les rôles, les tâches, l'ensemble de leurs savoirs (Latreille, 1980). Ces personnes possèdent également un ensemble de normes et de valeurs communes ainsi qu'un répertoire partagé élaboré au fil du temps. Ces CoP sont à l'origine « spontanées » car elles émergent à partir du travail et des interactions quotidiennes, à l'instar du service de réclamation de Wenger (1998) ou du service de formation de la société Termik. Le leadership est partagé. Il naît des interactions, il est négocié selon les situations et les expertises. Cela signifie que personne n'est désigné pour animer la CoP. Ces mêmes CoP peuvent devenir « intentionnelles » lorsqu'elles ont été identifiées par le management parce qu'un certain nombre d'attentes pèsent sur elles. Elles se voient alors attribuer des objectifs, le

⁵⁵ Je ne les qualifie pas de « profession » car cette dernière est davantage structurée et socialement organisée selon la sociologie des professions.

mode de fonctionnement se formalise, et un animateur, voire un « pilote » ou une gouvernance, peuvent être désignés.

De l'autre côté, il existe les CoP que je qualifie de « prospective ». Il s'agit de groupes qui n'existaient pas auparavant, qui sont créés spécifiquement, pour des raisons bien précises, des livrables sont attendus. Les personnes ne partagent pas nécessairement le même métier et ne sont pas issues du même service. Elles sont souvent reconnues comme référentes ou comme expertes dans leur domaine. Elles sont rassemblées par le management pour mettre en œuvre une stratégie d'entreprise ou un projet décidé par lui. Bien que proche des équipes projet, le mode de fonctionnement des CoP prospectives se distingue par un management moins directif, où les responsables et les chefs de projet sont remplacés par une structure de gouvernance qui nivelle les hiérarchies et réduit les circuits de décision, où la collaboration est sollicitée plus que prescrite et l'engagement lié à l'obligation ou la capacité des personnes à « contribuer » (Pierre) aux objectifs.

D'un côté, les CoP spontanées se veulent opérationnelles. Elles ont pour objet les opérations quotidiennes de l'organisation, le soutien du travail quotidien des membres et la cohésion du groupe. De l'autre, les CoP prospectives se veulent stratégiques car elles sont mises en œuvre pour soutenir la stratégie d'affaires de l'entreprise ou parce qu'elles s'inscrivent dans la mission générale de l'organisation. Entre les deux, les CoP intentionnelles ont pour objet à la fois le soutien des opérations quotidiennes, et l'aide à la réalisation de la stratégie de l'entreprise ou l'accroissement de sa performance sur le marché. Je les qualifie également de « propices » dans le sens où elles doivent satisfaire à la fois les besoins des membres et ceux du management pour parvenir à fonctionner.

2.6.1.1. Les CoP spontanées

Parmi les CoP approchées, seules deux sont spontanées (Termik, Powertek). Elles se distinguent par le fait que les personnes interrogées disent ne jamais avoir entendu parler des CoP et je ne trouve aucune trace d'un tel emploi dans leur entreprise. Elles sont conformes aux descriptions ethnographiques faites par Wenger en 1998 et se caractérisent par :

- la volonté des membres d'utiliser leur CoP afin d'être efficaces et améliorer les conditions de travail ;
- le souhait d'obtenir et de maintenir des relations cordiales et professionnelles avec les pairs pour travailler dans un climat propice et agréable.

Chacune d'entre elles a émergé *dans* le travail à partir des interactions entre pairs et de leur désir de partager, du besoin de s'entraider et d'être performants : « les gens adorent se mettre en contact sur leur métier pour gagner du temps » (Paul), ce que relate Michel en disant que « c'est simplement la nécessité du métier qui nous amène à échanger » parce que « les uns ou les autres, on a compris que c'était nécessaire quoi, je veux dire, comme dans tous les métiers. Il y a des choses qui s'imposent d'elles-mêmes si on veut faire son métier correctement ». C'est aussi le plaisir tiré des relations qui incite à l'échange avec ses pairs car « on aime bien se rencontrer, on s'apprécie tous » explique son collègue Gérard.

Le fonctionnement de ce type de CoP demeure totalement informel, dépendant des relations et « du bon vouloir de chacun » (Michel) des membres à interagir spontanément au gré des situations rencontrées. Les biens circulent librement entre pairs, l'entraide et la solidarité sont prépondérantes, les processus de participation-réification ainsi que de négociation de sens sont à l'œuvre dans le cours du travail.

Malgré tout, je note une préoccupation forte de la part des managers de ces deux CoP, que j'ai pu interroger en ce qui concerne la gestion des savoirs et des compétences. Même s'ils ne connaissent pas (encore) le concept de CoP, ils cherchent à garantir un niveau de performance élevé de leurs collaborateurs et un excellent niveau de service. Ils mettent en place des solutions telles que le *e-learning* ou le tutorat, des forums pour capitaliser les savoirs, ils intervertissent les postes entre deux collègues pour accroître leurs connaissances des produits commercialisés, etc. Luc, technicien référent du fait de son ancienneté, se voit attribuer par exemple des tâches spécifiques concernant la formation des plus jeunes ou le maintien d'un bon niveau de connaissances grâce à la vigilance de la qualité de service (garantie de réponses faites dans les temps, aide à la résolution de nouveaux problèmes, etc.). La gestion des savoirs et des compétences est un enjeu pour ces deux managers qui s'ingénient à trouver des solutions dans le souci de la performance des équipes et la qualité des services rendus.

En contre-point, pour mettre en relief ce type de CoP, autogérée, relativement aux deux autres types qui sont animées et institutionnalisées, il me semble intéressant de pointer la remarque de Gérard, un leader, à qui j'ai demandé ce qu'il penserait de l'arrivée d'un « animateur ». Il a tout de suite vu cette alternative comme une contrainte pour le groupe, susceptible de modifier les comportements et son fonctionnement spontané :

« De ce fait, s'il y a un animateur - peu importe comment on le nomme - mais de fait, ça formalise le réseau, et de ce fait, je pense que les choses derrière ne seront plus libres, elles seront indirectement forcées ! Parce que s'il y a un

animateur, son rôle, ça va être d'animer le réseau, et d'animer le réseau à un moment donné, ça va être de, éventuellement, de contraindre certaines personnes [...] donc moi sincèrement si on me posait la question, je ne serais pas pour un animateur. Avoir un animateur, c'est formaliser la chose, c'est intensifier le réseau. On n'a pas forcément besoin de l'intensifier, enfin moi, en ce qui me concerne, je l'alimente régulièrement mais je le fais suivant mon envie. Par contre, si derrière, il y a une animation, ben, je vais être obligé de suivre cette animation et de ce fait, ça devient une obligation [...]. C'est un réseau qui s'est initié tout seul, c'est ce qui fait aussi l'intérêt pour moi de ce réseau, c'est que personne n'y est forcé et ça laisse une liberté totale aux gens, sans contraintes, voilà quoi ! À partir du moment où on formalise les choses, où il y a quelqu'un qui anime et qui dicte éventuellement, ça contraint plus ou moins les gens à adhérer à ce réseau, à y participer et à être sollicité et bon ça change un petit peu le comportement des gens peut-être quoi. Après, je ne dis pas que ailleurs ça peut se passer très bien, même lorsqu'il y a un animateur qui est défini, mais à ce moment, c'est aussi parce qu'on l'a voulu. Mais quand on le veut, à mon avis, ça fait aussi l'objet d'un débat ».

2.6.1.2. Les CoP intentionnelles

L'organisation identifie, reconnaît et prend en charge intentionnellement une CoP existante pour soutenir les processus informels et intensifier les échanges afin de bénéficier des retombées. Ces retombées peuvent être une meilleure circulation de l'information, aussi bien horizontale (entre membres, pairs, issus d'une même organisation ou d'organisations différentes, distantes géographiquement) que verticale (du management vers les membres, et vice-versa) (Nuklear, Bank, Energy), des relations sociales plus soutenues (Petrotek, Energy, Kosmetik), des processus de travail améliorés (Domotik, Bank, Informatik), des apprentissages et des transferts de savoir facilités entre pairs (Informatik, Elektrotechnik, Conseil, Konsult).

Ces retombées cachent en réalité des enjeux qui incitent l'entreprise à mettre en œuvre un dispositif de type CoP. Cela peut être la recherche d'une meilleure coopération suite à une fusion-acquisition d'entreprise (Petrotek), une amélioration la performance des individus ou des équipes *via* un dispositif de formation à bas coûts qui, en plus, est adapté aux contraintes temporelles et géographiques (Elektronic), ou considéré comme innovant et plus performant que des formations dites traditionnelles en face à face (Konseil, Konsult, Bank), une volonté d'améliorer ou d'influencer des pratiques existantes pour permettre de se différencier et de devancer le marché (Konstruktion, Vehikul, Elektrotechnik), garantir la réussite des projets d'entreprise par le co-développement professionnel des chefs de projet et des managers (Gazoduc, Trakteur), capitaliser sur des savoirs issus du terrain pour les diffuser et les valoriser auprès des clients (Informatik, Elektronic). Bref, chaque entreprise possède ses propres motifs pour mettre en œuvre un dispositif de type CoP.

Les CoP intentionnelles, institutionnalisées, peuvent prendre des formes particulières qui peuvent aller jusqu'à ressembler à des unités de travail formelles, à l'instar de la CoP de Violaine qui comporte plusieurs centaines de membres et qui est organisée « en cercles concentriques ». Pour une telle organisation, un mode de fonctionnement particulier a été défini en fonction des rôles de chacun et le mode de participation diffère selon le cercle auquel l'individu appartient. Ce cercle étant relatif à une position de pouvoir de la personne dans l'entreprise (directeur / « ambassadeur » / business developer). Certaines CoP diffèrent de la précédente car elles peuvent être totalement virtuelles, comme celles d'Emmanuel ou de Kalya qui peuvent regrouper de plusieurs centaines à un millier de participants sur une plateforme web. Les personnes ne se connaissent généralement pas mais peuvent apprendre et échanger des « bonnes pratiques » ou des informations « à valeur ajoutée », par le biais de réunions en ligne, de vidéos ou d'articles, à la faveur de l'animateur-riche. Enfin, certaines sont intégrées dans des structures plus vastes. C'est le cas de la CoP de Solenn qui fait partie de l'université d'entreprise, considérée comme une organisation apprenante.

Dans ce contexte, l'enjeu pour les membres est de ne pas pénaliser leur travail quotidien alors qu'ils sont davantage sollicités *via* la CoP, ce qui semble être une nouvelle organisation du travail se superposant aux deux autres déjà existantes :

« Il faut arriver à mobiliser les gens par autre chose alors qu'ils sont par ailleurs / enfin chez nous, dans l'entreprise, tout le monde est débordé, surtout que dans l'entreprise, il y a aujourd'hui une organisation par projet qui se met en place, en parallèle de l'organisation traditionnelle. C'est-à-dire que les gens qui sont dans des laboratoires ont leur mission de laboratoire à aboutir, mais on leur demande aussi d'être acteurs dans des projets. Parce qu'on n'a pas switché vers une organisation // totalement en projets, c'est quelque chose qui se met en place. Par ailleurs, on propose aussi des communautés, donc, du coup, les gens ont vite fait des overdoses de réunions (*rires*). C'est dans ce sens-là qu'aujourd'hui chez [Kosmetik] c'est vrai, c'est aussi un peu difficile d'organiser des communautés, il faut que les gens qui viennent y trouvent l'intérêt » (Katel).

C'est pourquoi, la participation reste en-deçà des attentes dans de nombreux cas (7/24). De ce fait, les entreprises essaient de motiver la participation en intégrant dans leur stratégie de mise en œuvre des moyens pour répondre aux intérêts individuels ou collectifs puisque « dès que les gens se connaissent et qu'ils ont un intérêt à travailler ensemble, ne serait-ce que parce qu'ils ont un projet de Recherche et Développement commun ou parce qu'ils ont un centre d'intérêt commun, on arrive à les faire travailler très bien (Nathan) ». C'est donc sur un

principe souvent « gagnant-gagnant » (Emmanuel) que les CoP sont mises en place, voire « donnant-donnant » :

« Ce que je souhaite faire en parallèle, c'est une autre plateforme avec un autre outil, avec un format un peu différent, avec un système de contrat collaboratif. Je vais partir du principe que c'est du gagnant-gagnant, au sens où l'attendu / ça reste à travailler / mais, pour moi, l'attendu, ce sera demain sur une autre plateforme / vous êtes membre de cette plateforme parce que vous vous engagez à rédiger un article de blog, *a minima* une fois par mois.

D'accord, c'est donc ça le contrat collaboratif ?

Je m'appuie sur les idées d'Olivier Zara et à la fois sur le fait qu'aujourd'hui, par exemple, vous sollicitez / si je sollicite demain un de mes collaborateurs et je leur propose de faire / de venir à une réunion, de venir en réunion, je dis n'importe quoi : le mardi 30 mars de 14 h à 18 h. Par rapport à son activité, il va venir parce qu'il trouve ça normal. De la même manière, je considère que travailler sur une plateforme collaborative sur un projet spécifique, on peut attendre que ce soit normal de rédiger un article de blog par mois ».

Une CoP intentionnelle est également objectivée, soumise à une autorité généralement désignée par l'entreprise (une personne animatrice, pilote, coordinatrice, voire une structure de gouvernance). Les rôles et les objectifs sont explicités et définis en fonction des attentes. L'adhésion ou l'engagement est attendu, recommandé, voire obligatoire lorsque les membres sont désignés par le management. Son mode fonctionnement est plus ou moins négocié selon les entreprises et peut être formalisé dans une charte, comme par exemple chez Elektrotechnik :

« On a défini une charte, on a défini des règles de fonctionnement etc. Alors collectivement pas forcément ! On les a amenés et on a demandé au(x) groupe(s) qui arrivai(en)t, qui étai(en)t nouveau(x), de les comprendre et de les accepter » (Francis).

2.6.1.3. Les CoP prospectives

Les CoP prospectives fonctionnent sur le même principe que les CoP intentionnelles mais elles diffèrent sur plusieurs points. Avant toute chose, elles sont stratégiques dans le sens où elles sont un moyen opérationnel de contribuer à la stratégie voulue par l'entreprise. Les personnes sont rassemblées autour d'un thème ou d'un projet que l'entreprise veut étudier ou faire aboutir afin de rester compétitive ou gagner des parts de marché. Cette prospection peut être une technologie que l'entreprise veut investir, parfaitement maîtriser et développer (Detektor, Kosmetik, Transport). Elle peut concerner la surveillance concurrentielle et la collecte ou la production d'idées (Nuklear, Energy). Plus généralement, les attentes autour des CoP prospectives sont tournées vers l'acquisition et la production de savoirs à des fins d'innovation, comme le confirme Thierry :

« Le but, finalement, c'est un petit peu d'accélérer les partages de connaissance et la confrontation, et de booster un petit peu l'innovation, j'imagine ? »

Complètement, et même on a utilisé ce terme-là dans certaines présentations⁵⁶, c'est « booster l'innovation ».

De manière différente, Xuan explique que la « communauté technique » a été montée pour résoudre des problèmes et échanger sur une technologie :

« La genèse de la communauté ? Il y a six ans de cela, j'ai été en charge d'animer un groupe de travail sur le vide. On rencontrait des difficultés, des problèmes techniques sur le vide, et donc j'étais chargé de constituer un groupe et puis de résoudre les problèmes. J'ai constitué un groupe avec différentes personnes de la société, un peu tous les services, c'est-à-dire dans ce groupe de travail, il y a des gens de la R. & D., des gens de la conception/ conception des produits, des gens de l'indus, de la fab et la qualité ».

Les CoP prospectives se différencient des autres CoP par leur processus de création parfois *ex nihilo* à partir d'un sujet et d'un réseau potentiel de personnes qui ne se connaissent pas ou issues de CoP distinctes. Ces CoP bénéficient de moyens plus importants car les enjeux sont aussi plus conséquents pour l'entreprise. Elles sont aussi plus encadrées, avec une structure de gouvernance qui fait appel à – ou est soutenue par – des personnes de la direction de l'entreprise :

« Il y avait déjà eu ce ressenti-là d'un besoin de transversalité et de croisement d'informations entre les développeurs quelle que soit leur activité. Donc suite à ce séminaire stratégique, le comité de pilotage a proposé au Comex⁵⁷ la création d'une communauté de pratique sur ce thème-là. Alors, avec des moyens qu'ils ont appelés « light structure », ça veut dire un coordinateur qui gère tant les aspects du site, de la logistique et du fond. Et l'appui quand même d'un comité de pilotage, constitué d'un membre de chaque branche et cette personne, en général, c'est un membre du Comex » (Violaine).

2.6.1.4. Remarques relatives aux CoP intentionnelles et prospectives

Dans certaines CoP, la participation est faible, très en-dessous des attentes. Cela relève souvent d'un « minimum » selon Xuan :

« Au début, les gens sont contents quand on leur dit « il y a une communauté qui se monte. J'ai pensé à toi, est-ce que tu serais d'accord pour participer etc., est-ce que ça t'intéresse ? » [...]. Mais une fois que je leur demande « est-ce

⁵⁶ A propos de présentations powerpoint réalisées pour la direction et pour communiquer sur le projet.

⁵⁷ Comité exécutif, composé des dirigeants de l'entreprise.

que tu peux présenter quelque chose [sur ce sujet] ? », dans la plupart des cas, oui, les gens présentent/ préparent des choses. Mais il me semble que c'est service minimum ».

Parfois, les plus anciens, lesquels sont peut-être moins dupes du travail qu'ils vont récupérer, envoient les plus jeunes à leur place, ce que laisse suggérer le discours de Katel, qui cherche des raisons à l'absence des plus expérimentés :

« Les gens qui ont beaucoup d'ancienneté dans cette thématique-là, ce ne sont pas eux qui sont venus dans la communauté. Ils m'ont plutôt délégué les petits jeunes embauchés. Ils ont dû se dire, j'imagine, que, eux, ils n'auront rien à apprendre / et surtout qu'ils ne veulent pas apprendre aux autres quelque part / ou alors ils sont déjà tellement surchargés, débordés, que finalement ils n'ont pas le temps de venir ».

Certains membres, pour se protéger, vont jusqu'à négocier leur participation et entamer des négociations tout en cherchant à obtenir des garanties, avant de s'engager dans la CoP :

« [Ce qui me gêne] c'est le formalisme naturel ou la demande de formalisme et de règles. Je vous ai cité l'exemple tout à l'heure de « et combien d'heures ça va me prendre ? ». On a encore des postures d'attente et de protection par la procédure quoi. C'est : « je suis nommé : à quoi j'ai droit ? quel est le budget ? ». Et ainsi de suite et plutôt que : « Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que je peux y aller ? Est-ce que je peux m'investir ? ». Des gens / il y a encore des postures soit chez les experts, soit chez leur hiérarchie, très procédurières qui // qui me semblent plus être d'une autre époque mais qui existent encore, quoi » (Thierry).

Cette résistance qui s'oppose au management conduit à des tensions, voire des conflits, où l'animateur se retrouve dans une position ambiguë, pris entre les demandes de la CoP et les attentes antagonistes du management, comme par exemple dans le cas d'Elektrotechnik, qui le mettent en porte à faux :

« On a à la fois un rôle d'autorité et on nous demandait de prendre un rôle d'animation, de travail en réseau, ce qui n'est pas compatible. Parce que ça veut dire qu'inévitablement dans le travail d'animation, on était suspecté de faire passer des objectifs et des politiques et de la stratégie qui venaient d'en haut, qui venaient du central » (Francis).

Ceci est d'autant plus vrai quand les pressions sur la participation, la circulation des biens ou leur production deviennent des injonctions :

« Moi, mon rôle, c'est de faire prendre des engagements aux gens, enfin de les inciter à proposer des choses, à leur faire dire 'ben ça je m'en occupe ou pas' » (Xuan) ;

« Aujourd'hui, les gens sont vraiment spectateurs, ils attendent vraiment qu'on leur donne des trucs quoi. Donc il y en a quelques-uns que je sors [de la CoP] » (Katel) ;

« Les gens qui participent à ces communautés de pratique [...] en fait, souvent, ce sont des volontaires désignés par les chefs » (Francis).

Il n'est donc pas étonnant que les membres résistent d'une façon ou d'une autre à la demande, voire au nouveau mode de travail que le management essaie d'imposer, ce que relate Marielle en tant que membre :

« D'un point de vue opérationnel, ça ne nous a pas changé la vie. Dans les faits, disons qu'il y a la théorie, c'est ce qu'ils veulent mettre en place et après, dans la pratique, c'est un peu plus dur de faire changer les choses ».

Les personnes sont réticentes. Kalya dit être « très surprise de la méfiance des gens de partager ». Patrick rapporte : « quand tu demandes aux gens de partager ce qu'ils font, ils ne veulent pas », selon lui, par « peur », par « manque de temps », parce que « venir présenter comment ils font devant 30 personnes qui font le même métier qu'eux, c'est du boulot, c'est être jugé devant les autres », ou c'est mettre en danger son emploi car « pourquoi, est-ce-que je donnerais moi, notamment à des Chinois ou des Indiens qui vont piquer mon boulot plus tard » (Pierre).

Dans ce cas, il n'est pas rare non plus que certains animateurs, également managers, laissent les salariés se concentrer sur leur travail qui reste prioritaire, plutôt que de trop solliciter leur participation dans le cadre de la CoP, fermant ainsi les yeux sur leur non-participation :

« Ben voilà, comme je te dis, on me demande : votre priorité aujourd'hui, c'est de satisfaire le client, donc comme je suis chez le client et qu'ils savent que j'ai du travail, on me demande [de partager mon savoir], mais si je ne le fais pas, ce n'est pas grave » (Marielle, membre).

Cohabitation

Dans ces conditions, les personnes s'adaptent, la CoP spontanée résiste, elle continue sa vie en parallèle, la CoP intentionnelle ne se substitue pas à celle déjà en place, elle s'adosse, elle se couple à celle spontanée pour profiter de sa dynamique, de ses savoirs, des relations existantes. Cela signifie qu'une fois leurs obligations remplies, les personnes continuent d'utiliser leur CoP, à l'instar de Ludovic, membre de celle de Gabriel, qui s'appuie par exemple sur la liste de diffusion des « développeurs », ses pairs, qu'il sollicite de façon

informelle s'il a une question ou un problème, « un peu comme une bouteille à la mer », sans les contraintes d'une CoP intentionnelle :

« Il se trouve qu'il y a toujours quelqu'un qui a déjà travaillé de près ou de loin sur les questions qui m'intéressent et je leur demande des retours, sauf qu'il n'y a pas vraiment de capitalisation pour le coup alors que sur la communauté qu'anime Pascal, il y a la volonté de faire du *ré-use*, d'essayer de capitaliser sur ce que les gens ont fait, donc ça demande à la communauté de faire un effort de documentation particulier, de packaging particulier ».

Quand l'informel prend le pas sur le formel

Finalement, les membres sont tentés de recourir à leur CoP en cas de besoin, comme ils le feraient spontanément, c'est-à-dire lorsque l'occasion se présente, de vive voix, en aparté, en tout cas à l'écart du management, par téléphone ou par courriel, sans être contraints de passer par des moyens dédiés de collecte et de diffusion d'information (forums, plateforme collaborative...), pas toujours instantanés, ou des processus formalisés qui souvent conduisent à s'exposer. C'est pourquoi, ce qui fonctionne le mieux dans les dispositifs mis en place sont le téléphone, les courriels et les annuaires. Les membres préfèrent des échanges directs, discrets, informels :

« Aujourd'hui, ils partagent des ressources. Par contre, ils n'utilisent pas l'outil en soi pour initier la collaboration. C'est-à-dire qu'ils ne vont pas se mettre sur les thématiques qu'ils ont demandées, le forum [...]. Par contre, je le vois dans les pages visitées sur le site, c'est essentiellement ce qu'on a appelé la *knowledge map* et la page *who's who*, en fait la liste des contacts qui sont visitées. C'est-à-dire qu'à mon sens les personnes sont toujours dans un mode de communication différent, c'est-à-dire qu'elles vont chercher peut-être les coordonnées, la compétence d'une personne dans cette carte des connaissances entre guillemets, la *knowledge map*. Mais ensuite ils vont utiliser leur téléphone ou l'e-mail. Quitte à faire une relation entre deux personnes, mais pas au vu et au su de tous ». (Violaine).

Ainsi, ce qui s'échange reste souvent hors de contrôle et la plateforme, ses forums, demeurent « un cimetière » (Nathan). Malgré tout, le management laisse faire, cela lui échappe, mais peu importe le chemin pour y parvenir, dès lors que les objectifs sont atteints. Les échanges informels et une parfaite intégration des actions dans le flot du travail deviennent une condition et un facteur de succès, ce que semblent avoir bien compris certaines entreprises, comme par exemple celle de Paul (Petrotek) :

« On avait pu trouver facilement avec des moyens techniques assez simples pour que les infos passent *via* le mail, donc c'est assez rustique mais ça marchait partout, c'était simple à utiliser et ça ne prenait pas plus de temps que les gens étaient prêts à mettre dans leur métier ».

Cette formalisation de l'informel surprend parfois ou interroge, surtout du point de vue des membres qui comparent avec ce qui se passait auparavant :

« Quand je développais chez [Informatik], des fois on avait des soucis techniques, on ne savait pas comment marchait un truc, une nouvelle techno. Heu et du coup on était en relation avec ceux de Toulouse. Ceci dit, avant qu'il y ait des Practices, on le faisait déjà. C'était moins formalisé mais on le faisait déjà quoi » (Marielle).

À entendre certain-e-s, cela marchait bien aussi avant, « avant tout ça », les personnes se débrouillaient avec leurs propres ressources, les communications restaient informelles, moins informatisées et plus directes :

« C'était beaucoup plus du relationnel humain que du formalisé par des outils informatiques qui/ je rappelle quand même c'était il y a plus de dix ans, donc c'était assez limité. Le mail n'existait pas encore à cette époque-là, la communication se faisait beaucoup par téléphone et par fax ou *de visu*. Ceci étant, ça ne marchait pas trop mal » (Patrick).

2.6.2. Typologie des personnes animatrices

Derrière la multiplicité des termes et de rôles, j'ai pu identifier *in fine* six types d'animateurs, six formes de leadership. Pour construire cette typologie, j'ai regardé :

- la position des personnes dans l'entreprise, c'est-à-dire leur statut, la place qu'ils occupent dans l'organigramme ;
- la position des personnes vis-à-vis de la CoP et des membres : interne ou externe au groupe, liens entretenus avec les membres (pair, responsable hiérarchique, responsable fonctionnel...) ;
- le type de CoP (spontanée, intentionnelle, thématique) et ses caractéristiques structurantes (le mode de désignation de la personne animatrice, la taille et la finalité de la CoP, etc.) ;
- la terminologie employée par les personnes pour se dire.

Les pairs-leaders

Cette catégorie est issue des deux CoP spontanées. Ces personnes m'ont d'abord été présentées comme telles par leur responsable parce qu'elles étaient plus actives, plus promptes à interagir et partager :

« Au sein de la communauté, les membres que tu as interviewés sont ceux qui d'une manière naturelle échangent et remontent des choses intéressantes alors que les autres, si tu ne leur demandes rien, tu n'as rien [...]. Il y a juste Gérard et Michel qui, d'une manière naturelle, spontanément, le font » (Jean).

Les « pairs-leaders » que j'ai rencontrés émergent du groupe compte tenu de leur forte expérience et de leur engagement dans celui-ci. Ces personnes ne sont pas mandatées pour animer mais leur comportement de leader insufflé de la vie dans le groupe et contribue largement aux interactions, aux échanges de biens, à l'élaboration du répertoire partagé, à l'intégration des novices par exemple. Il n'y a pas ici de rôle dédié à l'animation et, à les entendre, le leadership n'est pas exclusif à ces personnes :

« Disons que c'est très informel, il n'y a pas de rôle comment dire / attribué. Je fais sans doute partie des gens qui animent et qui proposent en tout cas des échanges de ressources mais bon, à vrai dire, je ne suis pas le seul et tout le monde le fait plus ou moins quoi » (Michel).

Les pairs-leaders sont référents dans leur domaine d'activité et connaissent très bien le métier, la « pratique », c'est-à-dire le savoir propre au métier, la façon de faire et d'être dans leur contexte socio-professionnel. Les normes et les valeurs sont bien intériorisées. De fait, ces personnes savent très bien ce qui est acceptable ou non en termes de comportement, de processus de travail ou de résultats. Compte tenu de leur ancienneté, elles connaissent l'histoire de la CoP et la signification des artefacts que celle-ci a engendrés. Les membres s'appuient sur ces personnes en cas de besoin dans leur travail, ce qu'explique Luc :

« Il y a quelques années, il fallait que je les aide, que je les rassure, que je les forme, mais la formation, c'est une étape. Après, il faut leur donner les clés pour qu'ils puissent éviter les pièges. Je veux dire aujourd'hui ce qu'ils attendent de moi, c'est plutôt l'expertise. C'est-à-dire maintenant dans la définition/ qu'est-ce qu'on proposerait quand on a des environnements particuliers, qu'est-ce que j'en pense ? On va plutôt me demander mon opinion. On est plutôt maintenant dans une autre étape. On va plutôt utiliser mon expertise ».

Les pairs-leaders endossent eux-mêmes une certaine responsabilité vis-à-vis de leurs pairs, à l'image d'un « grand frère » comme se qualifie Luc :

« J'aime bien toujours utiliser le terme/ enfin pas le terme mais la situation entre le grand frère et le petit frère, donc il y a le grand frère qui va s'occuper de ses petits frères et qui va leur donner tous les conseils pour qu'un jour le petit frère devienne grand et qu'il puisse se débrouiller tout seul. Voilà, moi je suis plutôt dans ce rôle-là, dans le rôle du grand frère ».

Les personnes sont donc vigilantes, attentives, dès lors que quelque chose touche de près ou de loin au groupe et à sa pratique, elles sont de nature protectrices et savent bien ce qu'il faut faire ou ne pas faire, elles sont porteuses des normes et des valeurs du groupe et sont en posture de discuter les choix, de prendre en main le destin de la CoP, c'est-à-dire de négocier avec le management, par exemple, des règles nouvelles ou un mode de fonctionnement nouveau. Michel l'explique en employant le pronom indéterminé (on) et celui de la première personne du pluriel (nous), alors que c'est lui qui a pris en main une volonté de la CoP de reprendre en partie au management le programme, le contenu et l'organisation des réunions annuelles. D'une façon générale, les pairs-leaders s'associent au groupe dont ils font partie et renvoient essentiellement au collectif, ils parlent au nom de ces derniers :

« On a souhaité, nous, en tant que formateurs régionaux un peu détachés du siège de l'entreprise, pouvoir avoir la main là-dessus [les réunions annuelles] et justement donner une autre dimension peut-être à ces réunions de formateurs, en disant « nous aussi, on peut prendre en main le programme, le contenu et le déroulement de ces semaines », si bien que la réunion de décembre en l'occurrence a été organisée par les formateurs régionaux » (Michel).

Les pairs-animateurs

Ces personnes sont désignées par le management pour intervenir auprès de leurs pairs, dans leur CoP d'appartenance devenue « intentionnelle ». Elles se voient confiées une mission et des responsabilités d'animation ou de coordination généralement liées à la collecte, la production et le partage de connaissances, parfois précisées dans leur descriptif de poste, comme Nathan, par exemple, qui, comme l'indique le Directeur Partage de la Connaissance de la société, « a été mandaté pour animer une communauté sur un certain nombre de thématiques. Nathan dit avoir quatre missions qui sont « l'animation de la R. & D. de la construction durable », « la préconisation de logiciels et de méthodes », « le conseil » aux personnes en demande d'expertise et, enfin, une mission de « partage des connaissances ». Le choix de ces personnes par le management est déterminé par leur statut de leader qu'elles tirent à la fois de leur expertise dans leur domaine d'intervention et souvent du fait de leur position-clé ou d'influence dans la structure organisationnelle, comme par exemple le rattachement à un service de « support », ou « corporate », destiné à soutenir opérationnellement les équipes sur le terrain tout en étant rattaché au « siège » de l'organisation. Ces personnes apparaissent comme un pont entre la CoP (la partie opérationnelle) et les organes de direction (la partie stratégique). Elles se mettent au service de chacun. C'est le cas, par exemple, des « pôles de compétence » de Nathan mais aussi de

Patrick qui regroupent des experts destinés à offrir de l'aide à leurs pairs qui travaillent sur des projets, réalisent des études, rencontrent des problèmes... tout en facilitant l'introduction de savoirs nouveaux ou de pratiques nouvelles afin d'améliorer la performance des équipes, augmenter leur capital intellectuel et soutenir les plans stratégiques de l'organisation. C'est le cas également de Gilles et Gabriel, à titre d'exemple, qui font leur possible pour maintenir à jour les savoirs opérationnels de leurs pairs sur le terrain en fonction des évolutions technologiques et des offres commerciales de l'entreprise,

« On est chargés d'accompagner le déploiement interne d'un produit ou d'une technologie. Donc le produit sort de la *R. & D.*, il va être utilisé par les équipes, installé chez le client. Il y a aussi des équipes qui réalisent des supports, qui interviennent quand ça ne marche plus, enfin tous ces métiers-là, nous sommes chargés de les aider à monter en compétence sur le produit » (Gabriel).

Ceci est réalisé tout en se préoccupant de collecter auprès des membres des informations et des innovations locales pour les diffuser auprès des équipes Recherche et Développement ou Marketing de l'entreprise afin de capitaliser dessus en vue de réaliser de nouveaux produits ou exploiter des innovations par exemple :

« L'idée est de passer de ce rôle d'expert technique plus à un rôle de d'animateur de façon à pouvoir réutiliser les connaissances venant de toutes les régions » (Gilles).

Les knowledge-managers

Même si une partie de leurs objectifs sont similaires à ceux des pairs-animateurs en termes de circulation des savoirs, les « knowledge-managers » ne sont pas des pairs et ne détiennent pas nécessairement des compétences ou une expertise dans le domaine qui intéresse la CoP. Ces personnes sont chargées par l'entreprise de définir et de mettre en œuvre des dispositifs de gestion des connaissances. Elles font en sorte d'utiliser les CoP comme un moyen de gestion des connaissances. Elles se préoccupent de favoriser le développement professionnel des membres, les interactions, la circulation d'informations ainsi que les échanges, la captation et la formalisation des savoirs, si possible stratégiques ou critiques, c'est-à-dire porteurs d'enjeux et contributifs aux affaires de l'entreprise. C'est le cas de Thierry qui a créé des CoP thématiques pour améliorer et reconnaître l'expertise dans l'entreprise tout en la stimulant afin qu'elle puisse produire des innovations :

« L'expertise était mal reconnue ou mal animée dans l'entreprise [...] on a saisi l'opportunité d'un projet plus large de restructuration de l'animation de la recherche en disant un des chapitres pour mieux animer la recherche dans

l'entreprise, c'est de créer une communauté des experts scientifiques et techniques ».

Généralement, les groupes dans lesquels ces personnes interviennent, de près ou de loin, possèdent plusieurs centaines de membres qui ne se connaissent pas nécessairement, on pourrait ainsi les qualifier de « réseaux de pratique » (Brown et *al*, 2001). C'est le cas des CoP d'Emmanuel ou de Kalya qui regroupent plusieurs centaines de membres, jusqu'à un millier, tous distants géographiquement :

« Ce besoin a été clairement identifié, enfin de toute évidence un réseau de vendeurs worldwide, des usines je crois dans une soixantaine de pays, des vendeurs dans une centaine de pays, il y a forcément un besoin de coordonner des échanges d'information » (Kalya).

Ces « knowledge-managers » peuvent être amenés à désigner des pairs-animateurs dans le cadre des dispositifs qu'ils mettent en place afin de mener à bien leurs projets. C'est le cas de Nathan ou de Gilles qui ont été nommés par des responsables chargés de gestion des connaissances pour faire vivre le dispositif de « CoP » mis en place. C'est l'intention également de Thierry ou d'Emmanuel par exemple qui veulent s'appuyer sur un groupe d'animateurs capables de les épauler dans leur mission :

« Je suis dans un vrai virage parce qu'il faut que je trouve une structure qui me permette d'animer des animateurs. C'est allé tellement vite depuis le début de l'année que je suis pris de vitesse parce que je ne fais pas que ça dans mon activité, mais, il faut qu'on structure ça. J'étais tout seul, je vais avoir une collaboratrice dans 15 jours et l'idée, c'est de structurer au mieux l'animation [...] c'est ce que je veux faire en positionnant des animateurs, bientôt, au niveau national » (Emmanuel).

« Je suis en charge de l'ensemble des axes de recherche et il y a des animateurs d'axe [...] j'ai une communauté d'animateurs d'axe, j'en ai une dizaine *grosso modo* » (Thierry).

Les animateurs professionnels

J'ai rencontré deux types d'animateurs-professionnels : les consultants-formateurs et les coaches. Les consultants-formateurs interviennent soit dans les entreprises pour les aider à améliorer des processus (de formation, de gestion des connaissances, etc...), soit à l'extérieur, et dans ce cas, ils proposent à des pairs issus d'organisations différentes de se rencontrer régulièrement afin de se constituer et de fonctionner sur le mode d'une « communauté de pratique » dans le but d'apprendre les uns des autres et de se former. Pour eux, les CoP constituent un mode de formation et d'apprentissage apte à soutenir le développement

professionnel des membres. Quant aux coaches rencontrés, ils sont intégrés à l'entreprise et interviennent auprès d'une population de managers ou de chefs de projet qu'ils constituent en groupe (ce qu'ils nomment avant tout des « groupes d'analyse de la pratique ») pour les aider à surmonter collectivement les situations difficiles et quotidiennes que leur impose le travail, l'entreprise.

L'ensemble de ces animateurs-professionnels travaillent essentiellement sur les conditions qui facilitent les relations interpersonnelles, les interactions, l'apprentissage :

« Tout ce que je leur fournis, c'est un environnement où ils ont la possibilité d'apprendre, apprendre en partageant et apprendre en écoutant les experts qu'on invite, qu'on leur donne. La grande partie de l'apprentissage, comme je disais, ça vient de l'intérieur. S'ils veulent apprendre, ils vont faire des contacts avec les gens qui sont en mesure de leur montrer des choses, de leur donner des choses » (Francis).

Ces personnes maîtrisent bien l'animation des groupes restreints qu'elles ont apprise au cours de leur cursus de formation professionnelle, grâce aussi à des lectures, ainsi que par leur confrontation répétée à des groupes physiques. Dans mon corpus, elles interviennent uniquement en face à face, dans des CoP non virtuelles.

Les « *animanagers* » sont une autre catégorie d'animateurs de CoP. « L'animation » est une facette de leur métier de manager, « [elle] fait partie du rôle de management » (Stéphane). Comme il a été vu précédemment (§ 2.4.6), l'animation est présentée en opposition de posture avec leur rôle de manager qui se caractériserait par une position de pouvoir et un comportement de gestionnaire, plus autoritaire, qui conduit généralement à assigner des objectifs, des tâches et des délais, à contrôler et suivre des indicateurs, évaluer les individus, rationaliser et rentabiliser l'activité d'une équipe dont un manager peut avoir la charge, tandis que « l'animation » renverrait davantage à la dimension plus « humaine » de leur activité de manager (si on se rapporte à la rhétorique des Ressources Humaines). Les personnes disent alors « animer » mais aussi « accompagner » (Francis). Dès lors, elles cherchent plus à « influencer » (Thierry), à « convaincre » (Patrick, Fabrice) que vaincre ou prescrire comme elles disent. Elles négocient, discutent le sens avec les membres, si bien que leur approche, le travail, se réaliserait sur un mode plus « collaboratif », plus « participatif » (Patrick).

Cette posture d'animanager est relative en fait aux responsabilités managériales des personnes qui peuvent être de deux types. Le premier type est fonctionnel (ou transversal). Les

personnes n'ont pas d'équipe, mais elles exercent une autorité fonctionnelle sur la CoP (ou le réseau de pratique), sans lien hiérarchique avec elle. Désignées et légitimées par la direction de l'organisation, elles interviennent en tant que support aux opérations et sont en charge d'un certain nombre de processus opérationnels ou fonctionnels de l'entreprise. Elles ont pour mission de déployer des politiques, harmoniser, faire vivre, soutenir voire coordonner des pratiques qui peuvent être variées et localement différentes si l'entreprise est localisée dans divers lieux géographiques. Elles peuvent être seules à animer et ne pas avoir d'équipe à gérer. C'est le cas de Francis par exemple, rattaché au siège de l'entreprise, responsable fonctionnel de l'activité de prescription commerciale, en contact avec les prescripteurs des différentes entités commerciales situées dans différents pays : « on faisait partie d'un service dont la mission était de définir les politiques et la stratégie vis-à-vis de l'influence et de la prescription. Et en même temps, étant dans ce service, on me demandait d'animer ce groupe transverse d'échange [composé de prescripteurs] ».

Le second type se réfère à un positionnement à la fois fonctionnel et hiérarchique. En plus de leur responsabilité fonctionnelle, les personnes exercent une responsabilité hiérarchique sur un groupe d'individus. Du point de vue de l'organigramme, elles sont les responsables directs d'une équipe. Les individus de cette équipe sont généralement membres de la CoP et ils peuvent être des pairs-leaders ou des pairs-animateurs dont l'*animanager* a la responsabilité hiérarchique. C'est le cas de Franck, Jean, Patrick ou de Gérard qui managent une équipe qui, elle-même, vient en aide aux pairs, en support des opérations locales et qui a en charge de mener ou de garantir les politiques décidées par l'entreprise. Franck dit « J'ai un rôle qui est un rôle hiérarchique par rapport à toute l'équipe qui est située en France. J'ai aussi un rôle de manager transversal par rapport à toutes les équipes qui sont présentes dans le monde ».

« L'animation » renvoie ainsi souvent à une responsabilité fonctionnelle tandis que « le management » renvoie à une responsabilité hiérarchique, ce qu'exprime Gérard :

« Pour moi, entre manager et animateur, la différence ? Manager, ça veut dire que tu as une responsabilité hiérarchique, animer, pour moi, tu as une responsabilité fonctionnelle ».

La posture de l'*animanager* reste donc essentiellement liée à une responsabilité fonctionnelle. Ces personnes agissent dans deux perspectives. La première est d'offrir un support aux CoP, en leur garantissant des moyens opérationnels, en étant attentif à leurs besoins actuels et en anticipant ceux à venir, en accompagnant les salariés dans leur développement professionnel

afin qu'ils restent performants et s'adaptent aux changements, en soutenant les interactions et la collaboration :

« Il doit y avoir entre 4 000 et 5 000 concepteurs, on doit leur donner un vernis. Notre objectif, c'est qu'ils soient capables de répondre à 60 à 70 % de leurs interrogations. C'est aussi notre boulot de déployer un minimum de savoir pour que nous on puisse traiter que les 30 % qui restent.

Est-ce que vous cherchez à faciliter les interactions ? Est-ce que vous cherchez à faciliter les rencontres, le partage de connaissances mutuelles ?

C'est le boulot de tous les jours ça.

Et en deux mots, comment vous y prenez-vous ?

Je ne sais pas. Comme un manager normal : vous donnez des objectifs aux gens, vous faites le point, vous regardez où ils en sont, vous mesurez, euh, entre là où on devrait être et là où on est, vous mesurez les écarts, après vous mettez en place les plans d'action » (Franck).

La seconde perspective est plus déterminante car elle conditionne dans une plus grande mesure les actions de l'animanager. Elle vise la définition ou la conduite d'une stratégie, sa mise en œuvre ou la garantie de l'application de la politique de l'entreprise. Lorsque cette dernière décide de conduire ses affaires différemment, parce qu'elle veut, par exemple, s'étendre, s'adapter aux besoins du marché ou aux évolutions technologiques et réglementaires, voire les anticiper, l'*animanager* est missionné pour organiser, intervenir et introduire au niveau local, opérationnel, des politiques décidées par les directions, en ayant le plus souvent une influence sur les pratiques existantes, comme c'est le cas pour Franck :

« [Les concepteurs] feront comme d'habitude, ils feront ce qu'ils ont toujours fait, sans prendre en compte les nouvelles contraintes. C'est ça qui est compliqué, c'est pour ça qu'on est là ».

De fait, bien qu'ils soient couverts par les directives de l'entreprise, les animangers opèrent sans pouvoir ordonner directement auprès des CoP, des équipes et de leur manager hiérarchique. C'est pourquoi, la discussion, la négociation, la posture d'influence sont au cœur de leur travail et prennent le pas sur la posture d'exigence, ce que mentionne Patrick :

« On est vraiment sûr de la motivation, mais de la motivation au sens intérêt plutôt que de la motivation « si tu ne fais pas ton objectif, on va te sabrer », tu vois, puisque nous n'avons aucune influence hiérarchique ».

Les **brokers**, ou « **courtiers** », pour reprendre cette notion introduite par Wenger (1998), pourraient constituer un type transversal. Le courtier fait voyager les objets d'une CoP à une autre. Dans ce cas, il y a discontinuité de sens et le sens doit être renégocié par la CoP qui le

reçoit. Le courtier, du fait de sa double appartenance à deux CoP, crée de la continuité et véhicule du sens de l'un vers l'autre.

Ce type transversal rassemble la moitié des animanagers et des pairs-animateurs. Il est relatif à la capacité de la personne à se mouvoir aux portes des CoP, ainsi qu'à la dimension importante de certaines organisations (par exemple, un groupe international, une constellation de CoP). Ces personnes, telles des « passeurs de savoirs » (Gabriel), créent des passerelles, elles interviennent dans un réseau de pratique ou à la frontière de plusieurs CoP. En tant que courtiers, elles font de l'import-export d'informations, de savoirs, de méthodes, d'artefacts, etc. Autrement dit, elles favorisent la circulation des biens entre les membres isolés d'un réseau de pratique, entre des CoPs différentes, ou entre une CoP et son organisation. Elles introduisent parfois de nouveaux savoirs et influencent les pratiques existantes, généralement pour répondre aux besoins de l'organisation, pour accompagner le développement professionnel des membres ou améliorer des processus existants. C'est le cas des pairs-animateurs chez Elektronik qui, pour un membre comme Ludovic, ont « une activité de formation, de passeur de connaissances, de la R. & D. vers les équipes GSS », ou encore de Joël qui est impliqué dans une démarche qualité et doit en permanence « rajouter un peu le lubrifiant, la petite chose qui aide un peu à faire que tout fonctionne » :

« On a aussi des interlocuteurs dans un peu tous les services [...] je suis amené à rencontrer une personne du service marketing, logistique, achat...on constate un problème. On se concerte déjà un peu dans un premier temps pour essayer d'analyser un peu la problématique ensemble et après ça peut amener jusqu'à un groupe de travail. On va réunir d'autres personnes, de l'informatique, de la logistique pour solutionner ça, trouver des pistes d'amélioration [...] on essaie de trouver un peu des solutions, de partager aussi les idées, les pratiques d'autres services ».

2.6.3. Les types de CoP et d'animateurs

En guise de synthèse, pour illustrer le corpus, je propose de croiser les types de CoP et les types d'animateurs avec les entreprises et les personnes animatrices que j'ai rencontrées. Les personnes ayant une double appartenance et que l'on peut qualifier de courtiers sont symbolisées par un astérisque.

Table 21 : croisement des types de CoP et des types d'animateurs du corpus

	CoP spontanées	CoP intentionnelles	CoP prospectives
Pair-leader	Gérard et Michel (Termik)		

	Luc (Powertek)		
Pair-animateur		Gilles et Gabriel (Elektronik)* Katel (Kosmetik) Julien (Domotik) Nathan (Konstruktion)*	Xuan (Detektor)
Knowledge manager		Violaine (Energy)* Paul (Petrotek)* Solenn (Kosmetik)*	Emmanuel (Bank)* Kalya (Nuklear)*
Animateur-professionnel		Olivia (Konseil)* Frédéric (Konsult)* Jacques (Gazoduk) Florence (Trakteur)	
Animanager	Termik (Jean)* Gérald (Powertek)*	Pierre et Patrick (Domotik)* Francis (Elektrotechnik)* Frank (Vehikul)* Joel (Klouvis)*	Sébastien et Stéphane (Informatik)* Thierry (Transport)*

Ce tableau appelle deux remarques. D’abord, le fait que certains croisements n’apparaissent pas, ne signifie pas qu’ils sont impossibles. En fait, je n’ai pas rencontré ces cas dans mon corpus. Ensuite, dans les CoP spontanées, il n’existe pas d’« animateurs » désignés ; par contre j’ai rencontré des managers qui ont une double casquette, à la fois de responsable hiérarchique (ils gèrent une équipe) et de responsable fonctionnel (ils coordonnent une CoP de techniciens ou de formateurs dont fait partie leur équipe).

Le tableau précédent est repris ci-dessous sous forme de diagramme mais il fusionne les CoP intentionnelles et les CoP prospectives en une seule catégorie, simplifiée, que je qualifie d’« intentionnelle » car chacune d’elles est mise en place intentionnellement par le management.

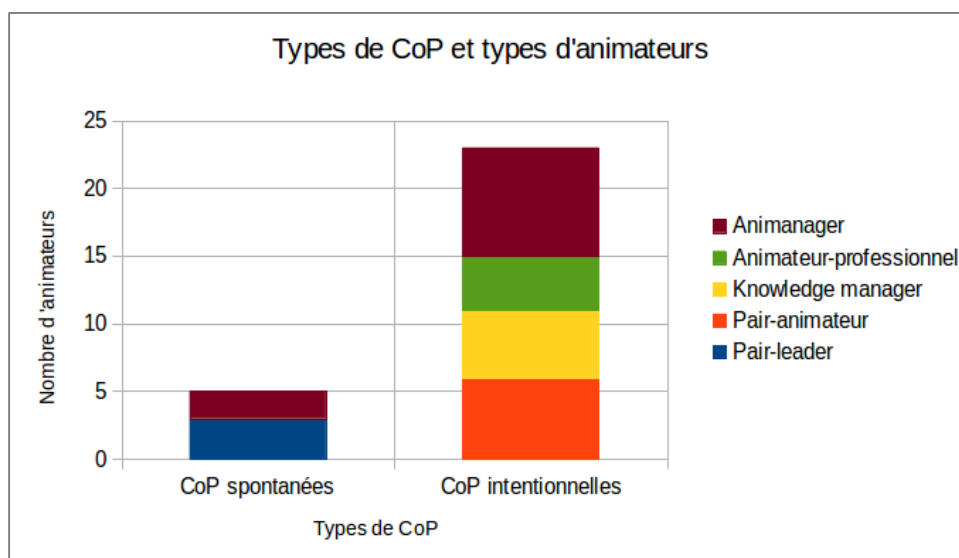


Figure 14 : répartition des types de CoP et d'animateur

Les types de CoP et d'animateurs ainsi représentés, le faible nombre de CoP spontanées animées par des pairs est mis en exergue, ce qui amène une troisième remarque. J'ai rencontré peu de CoP spontanées, animées par des pairs, contrairement à ce que je pensais trouver au départ de cette recherche. Les CoP sont majoritairement intentionnelles, récupérées ou mises en place par le management. Les entreprises les investissent par le biais de personnes « animatrices » qui relèvent essentiellement du management (animangers, knowledge managers, professionnels des questions managériales). Les préoccupations des personnes animatrices dans les CoP créées par l'entreprise sont orientées vers la gestion et la régulation des CoP, ainsi que la gestion des savoirs et des compétences des membres tandis que, dans les CoP spontanées, elles sont orientées vers l'amélioration du travail quotidien par l'engagement des membres ou des leaders à travers des relations sociales amicales, l'entraide et l'échange de ressources. Les personnes animatrices issues de la catégorie des CoP intentionnelles sont davantage tournées vers l'entreprise que le groupe de pairs. Leurs actions restent déterminées par les prérogatives managériales même si, souvent, pour que cela fonctionne, la CoP doit être propice, c'est-à-dire bénéfique aussi bien à elle-même qu'à l'entreprise.

3. Les CoP, un objet théorique devenu pratique

Le terme de communauté de pratique a émergé de travaux de recherche aux États-Unis depuis maintenant plus de 20 ans. Il serait devenu « un des plus influents concepts à avoir émergé dans les sciences sociales ces dernières années » (Hughes et *al.*, 2007). Parallèlement à la littérature scientifique, une littérature professionnelle s'est également développée et à l'instar de mon corpus qui révèle un processus d'institutionnalisation, le concept de CoP s'est introduit dans les entreprises où les communautés se développent dorénavant selon diverses formes et pour diverses raisons. Pour comprendre les raisons d'une telle évolution ainsi que les enjeux qui atteignent les CoP ou les personnes animatrices, j'ai recensé d'un point de vue quantitatif les travaux depuis l'apparition de terme CoP pour mettre en évidence l'opportunité qu'elles représentent d'un point de vue managérial.

3.1. Un succès grandissant et partagé

L'intérêt grandissant dont les CoP sont l'objet est lisible dans la prolifération des travaux dans de nombreuses disciplines. L'évolution du nombre de publications anglophones et francophones illustrent ce succès. Pour le montrer, j'ai utilisé la base de données bibliographique Worldcat et le portail de revues Cairn. Pour le premier, j'ai effectué une recherche dans les mots-clés des publications à l'aide de la requête « communities of practice ». J'ai utilisé les guillemets pour recueillir uniquement les matériaux exploitant cette chaîne de caractères dans leurs mots-clés. Pour le second, j'ai effectué la même requête en français cette fois (« communautés de pratique ») avec une recherche dans le texte intégral, c'est-à-dire dans le titre, les mots-clés et le corps de texte. J'ai recueilli le nombre de publications annuelles par discipline.

La lecture du graphique suivant montre bien l'évolution des publications depuis l'apparition du terme dans la littérature scientifique :

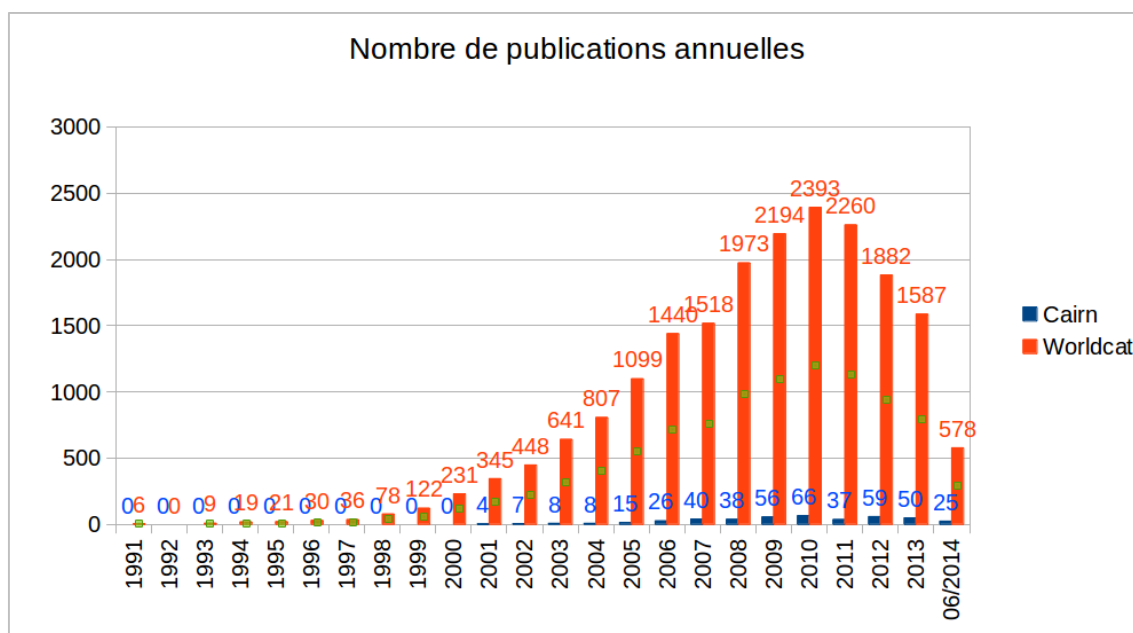


Figure 15 : évolution du nombre de publications annuelles (arrêtée en juin 2014)

Le nombre de publications traitant de – ou se référant aux – CoP a connu une progression constante de 1991, date de l'apparition du terme dans des articles (Lave et Wenger, Brown et Duguid), jusqu'en 2010. Une accélération est visible aux alentours des années 2000, ce qui correspondrait à la sortie des ouvrages de Wenger (1998, 2002). Dans une moindre mesure, la courbe des écrits francophones épouse celle anglo-saxonne tandis que le terme n'apparaît qu'en 2001. L'ouvrage théorique de Wenger (1998) a été traduit en français et a peut-être contribué à la diffusion de son travail à partir de cette année. Il est visible qu'une littérature abondante s'est formée à la suite des textes fondateurs. Un fléchissement s'amorce depuis 2011, soit parce que la communauté scientifique se désintéresse du concept de CoP et qu'il a perdu de sa force, soit parce que les CoP ont donné naissance à de nombreux autres concepts de regroupement social dans lesquelles elles se sont diluées. C'est ce que laisse penser la multiplication de la terminologie qui entoure les CoP dans de nombreux travaux qui en font référence. À titre d'exemple, je peux citer les communautés de pratique dites intentionnelles (Bourhis, 2004), pilotées (Cohendet, 2010), inter-organisationnelles (Létourneau, 2010), apprenantes (Vallet, 2012), professionnelles (Turoff, 2009), ou encore les communautés dites cognitives (Créplet, 2007), épistémiques (Cohendet, 2003), d'apprenance (Heutte, 2011), d'information (Gensollen, 2004), de partage de connaissance (Diaz, 2005), de création (Grandadam et al., 2010), d'innovation (Coakes et al., 2007), de service (Sainsaulieu, 2009). A côté de ces désignations cohabitent également des réseaux de pratique (Hildreth et al., 2004) ou des communautés d'apprentissage professionnelles (Leclerc, 2012). Bref, les

CoP semblent avoir stimulé la production scientifique et donné naissance à de nombreux autres concepts plus ou moins proches.

En ce qui concerne la répartition disciplinaire des publications, les travaux en sciences de gestion, plus précisément en gestion des connaissances, représentent la littérature la plus abondante. Elle est suivie dans une moindre mesure des sciences de l'éducation, des sciences de l'information et de la communication (SIC) et de la sociologie :

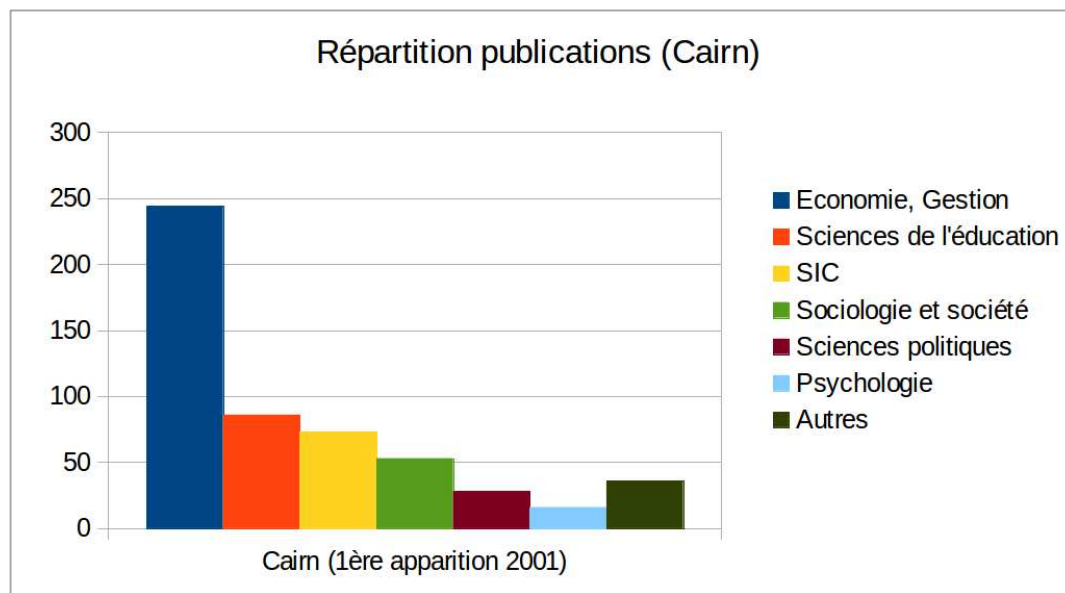


Figure 16 : répartition des publications sur le portail Cairn

Si la notion de CoP s'est propagée et a été diffusée largement, il semblerait que les chercheurs comme les praticiens l'ont adaptée à leurs besoins. De nombreux auteurs ont remanié et fait coïncider le concept de CoP pour le faire entrer dans la logique dominante de leur discipline, de leur organisation ou de leurs clients dans le cas des fournisseurs de services. Cela conduit à des interprétations diverses et variées du concept, parfois divergentes ou conflictuelles, si bien que des critiques récentes déplorent que le concept ait perdu sa cohérence et son pouvoir analytique (Murillo, 2011), et que celui-ci a été déplacé.

3.2. Une opportunité managériale

Ce détournement des CoP provoque certaines tensions dans la littérature managériale (Probst et Borzillo, 2008). En réponse à la « culture » des CoP proposée par certains, des auteurs envisagent de considérer les CoP comme une « fleur délicate » sur laquelle doit être posé un regard éthique (Contu et Willmott, 2000). Cette rupture est le fait de deux interprétations, ou perspectives, qui aujourd'hui s'opposent, d'un côté, la perspective analytique et originale sur

les CoP issue des sciences sociales, de l'autre, une perspective prescriptive du côté des sciences de gestion, particulièrement dans le domaine de la gestion des connaissances (Murillo, 2011). Je reprends de l'auteur une analyse intéressante des différences de point de vue qui peuvent exister entre les deux parties opposantes et qui constituent selon moi les deux extrêmes d'un continuum.

Table 22 : contraste d'interprétation entre la perspective analytique et la perspective prescriptive (Murillio, 2011, p.8)

Perspective analytique	Perspective prescriptive
Les CoP sont des groupes émergents, informels, auto-gérés qui fixent leur propre programme d'apprentissage et qui opèrent en dehors du contrôle managérial. Les positions soutenues sont les suivantes :	Les CoP sont des ressources cachées qui devraient être identifiées et supportées par le management et chargées de poursuivre les initiatives de gestion de connaissance qui ont une valeur stratégique pour l'organisation. Les positions soutenues sont les suivantes :
Les CoP sont des structures informelles et émergentes.	Les CoP sont des atouts sur le plan organisationnel.
Parce que les CoP sont informelles, elles ne sont pas sous contrôle managérial.	Parce que les CoP représentent un capital de connaissances, elles doivent être gérées.
Toutes les compétences de l'organisation résident dans les CoP.	Les compétences fondamentales de l'organisation résident dans les CoP.
Les CoP émergent à partir des résolutions de problèmes routiniers.	Les CoP devraient se concentrer sur les problèmes d'importance stratégique.
Le savoir de la communauté de pratique est situé et détenu collectivement, par conséquent il ne peut pas être extrait.	Les dispositifs de gestion des connaissances devraient s'appuyer sur et exploiter les pratiques naturelles de partage des connaissances des CoP.
Les CoP émergent de leur propre gré.	Les CoP peuvent être conçues ex nihilo et lancées.
Les CoP subvertissent l'autorité managériale.	Les CoP sont les héros des organisations.
Les CoP ne sont qu'une unité d'analyse.	Les CoP sont un nouveau groupe dans l'organisation, la clé pour gérer les connaissances et l'innovation.
Les CoP profitent essentiellement à leurs membres.	Les organisations peuvent récolter les connaissances des CoP.

Cette analyse que propose Murillo (2011) pour comprendre cette rapide diffusion du concept de CoP et la prolifération des définitions qu'il appuie sur une importante revue de littérature, me paraît pertinente. Trois événements historiques peuvent expliquer pourquoi les CoP ont fourni un terreau pour le développement d'une mode managériale : d'une part, l'absence de définition claire dans les travaux d'origine et donc des possibilités d'interprétation, d'autre part, l'ambiguïté du concept a attiré et a permis à des universitaires et des praticiens d'interpréter et d'opérationnaliser les CoP de façons différentes, ce qui a amené à une confusion conceptuelle, notamment par rapport à d'autres structures sociales. Enfin, le concept a satisfait des besoins théoriques urgents en fournissant une justification des échecs d'une mode précédente : le knowledge management. Le concept est devenu une opportunité et il a rapidement intégré la trousse à outils du Knowledge Management.

Dans un contexte d'économie du savoir, les CoP deviennent un nouveau moyen de gérer les connaissances de l'entreprise et une co-évolution des CoP et du Knowledge Management est observée dans les organisations (Ramchand et *al.*, 2012). On passe d'un réductionnisme technologique qui inspirait la plupart des projets de gestion des connaissances à une pratique de gestion des connaissances qui implique les CoP dès lors que le management s'est réapproprié le concept (Grimand, 2006).

Conclusion générale

Cette dernière partie propose de présenter les résultats saillants de ce travail et de proposer des pistes de recherche nouvelles.

Après avoir rappelé les processus d'institutionnalisation et de formalisation que connaissent les CoP en entreprise, ainsi que de professionnalisation de l'animation, je rends compte d'une forme de récupération managériale. Les enjeux managériaux qui les traversent conduisent à les transformer en des dispositifs de gestion aux finalités variées. Il en résulte une typologie de CoP et de personnes animatrices qui placent ces dernières dans une position d'intermédiaire, prises en tension entre les demandes de l'organisation et celles de la CoP. Le constat est que la notion de CoP s'est transformée en un outil de gestion des connaissances que certaines entreprises se sont appropriées et qu'elles ont adaptées à leurs propres fins.

Enfin, à la suite de ce bref bilan, des pistes de recherche sont suggérées pour poursuivre ce travail. J'invite à regarder l'emploi historique du terme communauté dans un contexte organisationnel, je m'attarde sur le concept de mode managériale, sur la sociologie des entreprises ou encore sur la théorie du don qui sont autant de voies à explorer pour aider à mieux comprendre l'évolution et le succès des CoP.

1. Les résultats saillants

L'analyse de mon corpus m'a permis de mettre au jour un processus d'institutionnalisation des CoP et de la fonction d'animation dans les entreprises. Ce processus s'accompagne d'une formalisation du mode de fonctionnement qui jusqu'alors était présenté comme informel. Face à cette évolution, des rôles nouveaux apparaissent, des besoins de formation émergent et un processus de professionnalisation se dessine. Le management s'empare des CoP et fait évoluer le concept original pour faire face à un certain nombre d'enjeux auxquels les CoP doivent répondre. Cette forme de récupération managériale peut rendre le rôle des personnes animatrices ambigu.

1.1. Un processus d'institutionnalisation et de formalisation

Au terme de cette recherche, un processus se dessine : celui de l'institutionnalisation des CoP. Les entreprises tendent à les reconnaître comme des entités qui ont de la valeur et elles les soutiennent en leur fournissant des ressources et une structure qui va parfois jusqu'à s'intégrer dans l'organisation, à l'image d'une unité de travail formelle.

Même si chacune des CoP approchées renvoie à des réalités différentes, un grand ensemble partage des caractéristiques structurantes identiques qui relèvent d'un processus d'institutionnalisation. Beaucoup de celles rencontrées sont créées intentionnellement (environ 80%). Elles sont soutenues par le management, « parrainées », elles reçoivent des moyens pour vivre et ce soutien peut aller jusqu'à leur intégration institutionnelle. Ce processus d'institutionnalisation peut être porté par la mise en place d'une politique de gestion autour des CoP qui incite le management à identifier les plus intéressantes du point de vue de l'entreprise et à les « cultiver » (Wenger, 2002).

Ces CoP, de nature intentionnelle, créent de nouveaux rôles d'une grande variété. Même si le terme « animation » est le plus fréquemment rencontré, il ne paraît pas toujours pertinent de désigner toutes ces personnes comme des animateurs/rices, tant les termes ou les titres employés forment une polyphonie et recouvrent les réalités différentes de coordinateur, de community leader, de community manager, de coach, etc. Elles ont en commun d'intervenir dans des CoP, pour de multiples raisons, mais la prolifération de ces nouveaux titres indique une institutionnalisation de la fonction d'animation qui, à l'origine du concept de CoP (dans les années quatre-vingt-dix), n'existait pas. Cette « gouvernance », désignée par l'entreprise, va de la plus simple (une personne animatrice) à la plus complexe (un comité d'une dizaine de

personnes). Les rôles et les acteurs y sont établis dès l'implantation par l'entreprise ou son fondateur afin de « piloter » la CoP (Cohendet, 2010) et l'aider à atteindre les buts.

Ce processus d'institutionnalisation s'accompagne également d'une tendance claire : celle de la formalisation de l'informel. En effet, même si les incertitudes caractérisent le fonctionnement des entreprises contemporaines, elles s'en accommodent mal. D'un point de vue managérial, il s'agit, à travers les CoP intentionnelles, de s'emparer de l'informel pour maximiser ses effets et réduire les aléas. Ce qui relevait du caché, de la « débrouille », de l'autogestion, s'organise : les CoP se structurent, les processus sont revus et améliorés, des rôles nouveaux apparaissent. Des programmes de CoP sont mis en place : Il peut s'agir du repérage de CoP existantes ou potentielles, de leur création, de la formation de personnes à la mise en œuvre et l'animation, d'inscription dans le descriptif de mission, du développement et de la distribution de kits d'animation, du recrutement de membres, de la formalisation du fonctionnement et des résultats attendus, de la fourniture de ressources, etc. Des salariés sont regroupés en « communauté de pratique », et tentent de trouver leur place à côté des structures de travail classiques, tels que les départements ou les projets, dont elles tendent parfois à se rapprocher. Depuis que le potentiel des apprentissages informels à l'œuvre dans les CoP a été perçu, il en résulte, paradoxalement, une formalisation. Comme Brougère et Bézille (2007) le soulignent, « on peut se demander même si le premier temps de la formalisation n'est pas la mise en évidence du potentiel éducatif. Parler d'éducation ou d'apprentissage informel serait le premier moment de la mise en forme éducative, avec une valorisation de la situation mise en évidence » (p.145).

Comme résultat saillant, j'ai mis en exergue qu'on assiste également à une forme de professionnalisation de l'animation et de la mise en œuvre des CoP encouragée par les organisations et supportée par les personnes animatrices en demande de développement professionnel. Les descriptifs de poste en entreprise font apparaître de plus en plus ce type de compétences, de même qu'apparaissent des offres d'emploi ou de stage qui sont tournées entièrement vers les CoP. Les personnes impliquées dans la mise en œuvre et l'animation adhèrent à des réseaux ou se muent en un groupe de professionnels pour s'organiser des temps et des espaces, sur le mode de fonctionnement d'une CoP. Ainsi, elles peuvent nouer des relations avec des pairs, échanger et faire progresser collectivement leur pratique, allant jusqu'à la normaliser dans des livres blancs par exemple. En parallèle, on assiste à une marchandisation : des formations à l'animation des CoP ou à un mode d'apprentissage identique sont proposées, des éditeurs de logiciels vendent des solutions pour accueillir des

CoP et soutenir les processus inhérents, des sociétés de conseils mettent à disposition leurs services pour la maîtrise d'ouvrage tandis que des universités proposent des unités d'enseignement.

Enfin, la notion de CoP s'est répandue dans les entreprises. La majorité des personnes interrogées l'ont découverte soit par le biais de leur entreprise, soit *via* leur réseau professionnel, ou lors de lectures provenant d'Internet ou d'ouvrages essentiellement orientés vers la gestion des connaissances, l'ouvrage de Wenger (2002) étant régulièrement cité. Même si la personne dit ne pas connaître, je constate que leur entreprise l'a appréhendée d'une façon ou d'une autre dans des dispositifs. Dans mon corpus, au moins 16 entreprises sur 20 ont intégré la notion de CoP dans leur fonctionnement ou leur stratégie de gestion.

1.2. Modalités et formes d'instrumentalisation

Les CoP, reconnues pour leur capacité à créer du lien, faire circuler et produire des savoirs, sont rattrapées par des enjeux économiques en entreprise. En effet, ces dernières misent aujourd'hui sur les savoirs et les potentialités des CoP pour améliorer leurs performances. Dans une économie fondée sur le savoir, la gestion des connaissances met à disposition du monde managérial des éléments intelligibles et des ressources pour mettre en œuvre des CoP, les cultiver. De cette source d'inspiration, les communautés de pratique qui en résultent n'ont rien à voir avec celles présentées dans les travaux originaux. La notion de CoP présentée comme une théorie sociale de l'apprentissage par Wenger en 1998 (qui avait pour ambition de décrire les processus informels d'apprentissage, de production de sens et d'identité) se transforme en un concept de gestion des connaissances, converti en dispositifs. Cette recherche a mis au jour combien le concept a été réapproprié de différentes façons et connaît diverses adaptations, que l'on retrouve par exemple dans la terminologie employée. Même si c'est majoritairement le terme de communauté de pratique qui est utilisé, des entreprises adoptent d'autres appellations comme « tribu », « practice », « pôle de compétence », « club métier » ou tout simplement « communauté ».

1.2.1. Une forme de récupération managériale

À la place des communautés de pratique « informelles », « spontanées », décrites par Wenger en 1998, je découvre, lors de mes investigations, de nouvelles « communautés de pratique », sous de nouvelles formes, entourées de diverses intentions qui se traduisent dans mon corpus par diverses appropriations de la théorie, diverses modalités d'emploi et d'usage. Vraisemblablement, le « potentiel » des CoP a été détecté très tôt par les sciences de gestion ou les professionnels du management et des organisations.

Dans mon corpus, certaines organisations ont repéré de bonne heure le capital immatériel que représentaient les CoP et leur capacité à améliorer les performances des collaborateurs et par conséquent de l'entreprise tout en s'adaptant continuellement à un environnement exigeant, concurrentiel et changeant. Les CoP sont devenues une ressource à gérer et, pour ce faire, certaines personnes ou certaines entreprises s'appuient sur la « recette » de Wenger (2002) pour les « cultiver », en leur offrant des ressources et un cadre dont les contours seraient définis conjointement. La coordination, l'animation ou le « leadership » remplacent alors les méthodes managériales « traditionnelles », l'approche y étant moins prescriptive, plus coopérative. Cette « gouvernance » qui encadre les CoP va de la plus simple (une personne animatrice) à la plus élaborée (existence d'un comité, parfois appelé « light structure »). Cependant, cela ne va pas toujours de soi et la volonté de certains managers ou de leur entreprise d'obtenir et d'assurer un certain « retour sur investissement » conduit souvent à vouloir contrôler les CoP, par l'attribution d'objectifs ou d'indicateurs de performance.

Cette récupération par le management ne se fait pas sans paradoxes. En effet, il y a une volonté constante de bénéficier des bienfaits des CoP qu'elles tirent de leur organisation, présentée initialement comme autogérée, informelle, en cherchant à mieux les contrôler et formaliser leur fonctionnement. Pour cela, les entreprises jonglent avec le formel et l'informel (Brougère, 2007), comme si elles cherchaient à intégrer, dans chacun de ces deux modes de fonctionnement, des éléments issus de l'un et de l'autre. Elles mettent alors en place des stratégies de mise en œuvre, d'intégration et de soutien variées qui mettent en avant le « gagnant-gagnant » mais qui parfois, lorsqu'il y a déséquilibre, créent des tensions, des conflits, car les membres se sentent pris en otage ou parce qu'ils ne sont pas naïfs de ce que l'entreprise leur propose en échange de leur adhésion ou de leur participation.

L'instrumentalisation des CoP qui se manifeste dans mon corpus coïncide avec un ensemble de textes qui, depuis une dizaine d'années, montrent un intérêt fort de la part des gestionnaires pour les CoP compte tenu de la manne qu'elles représentent. Paradoxalement, nous devons en partie à Wenger ce virage qu'ont pris les CoP dans la littérature aux alentours des années 2000. Devenu consultant à la fin des années quatre-vingt-dix, Wenger produit des textes et un ouvrage dans lesquels il argumente, voire milite, en faveur d'une réflexion sur les modes de gestion des CoP afin de permettre aux organisations de créer de la valeur et d'obtenir des gains de performance, par la formalisation de ce qui était jusqu'ici informel (2000, 2002, 2004, 2011). Dans un contexte d'économie du savoir, les CoP deviennent un nouveau moyen de gérer les connaissances de l'entreprise et d'accroître sa performance. Le Knowledge

Management a réinvesti la notion de CoP, ce qui s'est traduit par leur expansion dans les organisations. En passant d'une perspective techniciste de la gestion des connaissances à une perspective plus sociale, le management s'est réapproprié les CoP pour les impliquer dans la plupart des projets de gestion des connaissances et les traduire en dispositifs. Depuis lors, elles trouvent un certain nombre d'applications (Wenger, 2010). Dans le secteur public ou privé, les CoP ont apporté un moyen de soutenir l'apprentissage par les pairs en leur permettant de développer un certain nombre de capacités nécessaires à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Dans l'enseignement et la formation, les CoP sont de plus en plus utilisées pour le développement professionnel tout en offrant des perspectives nouvelles quant au rôle des institutions éducatives et le design des dispositifs d'apprentissage. Dans les organisations, comme dans le secteur de la santé, le mode de fonctionnement horizontal privilégié des CoP représente une alternative intéressante à la transmission plus traditionnelle et verticale des connaissances. Elles offrent également des opportunités nouvelles d'apprentissage du fait de leur potentiel à générer des relations en dehors des silos de l'organisation. Enfin, les éditeurs de solutions collaboratives et les CoP ont su tirer parti l'un de l'autre car les technologies de l'information et de la communication s'accordent avec les processus d'apprentissage par les pairs, typique des CoP.

Les communautés de pratique qui étaient vues comme spontanées, auto-organisées, en marge de l'organisation, sont aujourd'hui « cultivées ». Cette analogie avec la culture utilisée par Wenger (2002) incite à en oser une autre, celle avec l'agriculture qui, aujourd'hui, oscille entre l'exploitation écologique ou biologique d'un côté, et celle intensive de l'autre, en passant par celle dite raisonnée. De façon imagée, ces approches peuvent être assimilées à celles rencontrées aujourd'hui dans les stratégies de mise en œuvre des CoP, ce qui fait débat. Le concept reste soumis à de nombreuses critiques, Wenger (2010) le reconnaît lui-même. Les questions de pouvoir et de conflits sont délaissées au profit d'une vision harmonieuse, le concept est introduit de façon anachronique et indépendamment d'autres travaux sur les groupes et, enfin, le concept analytique glisse vers un concept instrumental.

Concernant ce dernier point, un certain nombre d'enjeux traversent les CoP qui incitent les entreprises à les utiliser à des fins diverses. Elles deviennent, dans les entreprises, des modalités de gestion pour qui veut s'en saisir.

1.2.2. Les CoP, une nouvelle modalité de gestion

La récupération des CoP par le management a transformé radicalement leur paysage et a conduit à les employer pour diverses finalités et selon différentes modalités. L'analyse du

corpus montre qu'un certain nombre d'attentes entourent les CoP et qu'elles convergent vers un seul but : augmenter la performance des acteurs et des processus, par conséquent celle de l'organisation. Les CoP sont devenues un moyen, un « outil », qui s'accompagne de nombreux arguments. Ainsi, la majorité des CoP de mon corpus revêtent un caractère instrumental, elles deviennent une nouvelle modalité de gestion.

En tant que modalité de travail, plus souple et collaborative, et dans une tentative de dépassement de l'organisation bureaucratique-taylorienne, les CoP sont mobilisées pour tenter de contrer des contraintes de travail et de collaboration car elles mobiliseraient l'intelligence collective, elles aideraient à dépasser les limites, qu'elles soient individuelles ou organisationnelles. Tout est fait alors pour soutenir les relations interpersonnelles, fluidifier les échanges, faciliter l'autonomie et solliciter la participation, notamment grâce à l'apport des TIC. Le management s'y exerce différemment : la discussion, l'argumentation, l'influence, la négociation remplaceraient les injonctions. Rien ne serait fait sans essayer d'emporter l'adhésion du plus grand nombre. La gestion des connaissances et le développement professionnel sont une préoccupation de ces managers. Si, d'un côté, les membres y voient un certain intérêt comme les possibilités d'entraide et les opportunités d'apprentissage, de l'autre, ils peuvent avoir l'impression d'être davantage sollicités par l'entreprise car la demande qui s'exerce sur eux en termes de « contribution » vient s'ajouter à leurs tâches dans les projets et leur département.

Dans certains organismes de formation ou certains départements de formation d'entreprises, les CoP sont aussi vues comme une innovation pédagogique qui permet de tirer profit des apprentissages professionnels informels et autonomes. Elles sont parfois présentées comme étant constitutives d'autres concepts telles que les organisations apprenantes ou les universités d'entreprise. Présentées souvent en opposition avec la formation traditionnelle, les CoP se préoccuperaient plus de « la vraie vie », l'apprentissage serait plus concret et ancré dans des situations professionnelles. Le travail des formateurs-rices porte davantage sur les conditions de production des apprentissages. Plutôt qu'enseigner, il suscite des relations interpersonnelles de confiance et solidaires, travaille sur un programme défini par et pour le groupe à partir de ses préoccupations, constitue un répertoire partagé d'artefacts, définit des responsabilités et des rôles, fait appel à des ressources externes, etc. Cette modalité de formation vient en complément de celles existantes en entreprise et représente un nouveau

marché pour les coaches de collectifs et les consultants-formateurs pour qui 70 % des apprentissages professionnels seraient totalement informels⁵⁸ alors que personne ne s'en préoccupe. Cela a pour conséquence de voir aujourd'hui un certain nombre de personnes ou d'organisations s'y intéresser et repenser la manière de fournir la formation, à moindre coût, tout en attendant que les personnes y apprennent de manière continue.

Ce qui fait la valeur des CoP, ce sont les connaissances qui s'y déploient. Elles sont devenues un enjeu de compétitivité et d'innovation. C'est pourquoi, tout est mis en œuvre pour solliciter, capter, formaliser et diffuser les savoirs des membres. Cette modalité de gestion des connaissances par les CoP s'appuie généralement sur des dispositifs technologiques qui facilitent le réseautage humain et la mutualisation des informations. En complément de ces dispositifs technologiques, de nombreuses techniques sont déployées pour soutenir le recueil et les échanges de savoirs, allant du simple annuaire de pairs en ligne à l'analyse collective de problèmes en passant par la veille collaborative ou des entretiens d'explicitation. Les CoP font l'objet d'attentions particulières par les gestionnaires de connaissance qui déploient des stratégies et de nombreux moyens pour mettre à profit des membres et des entreprises l'ensemble des savoirs issus généralement de l'expérience, qu'ils soient explicites ou tacites.

Les CoP sont également une cible privilégiée pour quiconque a des messages à faire passer et circuler. Elles offrent un accès immédiat à un ensemble d'acteurs parfois isolés ou diffus. Vues comme des systèmes d'information et de communication et adossées à un ensemble de TIC, elles auraient la capacité de diffuser l'information et de faciliter la communication en entreprise en s'affranchissant des barrières organisationnelles, réduisant alors la distance entre les divisions structurelles ou entre les directions et les équipes sur le terrain. Les canaux de communication sont simplifiés, plus fluides, plus directs. Souvent les « animateurs » sont les relais privilégiés de diffusion de ces informations et servent d'interface entre la partie stratégique de l'organisation et sa partie opérationnelle. Ainsi la communication serait améliorée, la coopération facilitée, l'information circulerait mieux, aussi bien horizontalement que verticalement.

Les CoP sont aussi le berceau des pratiques que l'entreprise souhaite voir changer pour faire face aux évolutions constantes (concurrence, réglementation, technologies...) ou harmoniser à des fins de gestion (standardisation des procédés, réduction des coûts, diffusion de « bonnes

⁵⁸ Ce pourcentage est communément véhiculé sur Internet ou dans des articles professionnels et provient initialement de l'article de Bruce et al (1998).

pratiques »). C'est pourquoi, des stratégies sont élaborées en vue de mettre en œuvre des politiques nouvelles ou de standardiser les meilleures façons de faire. Pour les personnes animatrices interrogées, impliquées dans l'accompagnement et la gestion du changement, l'essentiel du travail consiste à négocier, influencer et convaincre les membres ou les interlocuteurs. Elles interviennent dans le choix des outils ou des méthodes, dans les pratiques de travail. Elles informent, conseillent, forment, coordonnent ou organisent le changement, généralement sous l'égide d'une direction et parfois avec l'appui d'une équipe.

L'ingéniosité, les inventions réalisées par les CoP, font également l'objet d'attentions particulières. Reconnues pour leur capacité à innover dès leur apparition dans la littérature, les entreprises investissent les CoP ou vont jusqu'à en créer à cette fin. Les solutions développées par certaines personnes ou certains groupes face à des situations nouvelles peuvent s'avérer bénéfiques en termes de gain de temps, de gain financier ou de plus-value pour l'utilisateur. Ces innovations sont détectées, recueillies et diffusées dans l'entreprise, certaines peuvent se transformer en opportunités d'affaire si elles trouvent un marché. Dans ce sens, les CoP intentionnelles sont aussi une opportunité pour les entreprises qui veulent « booster l'innovation ». C'est le cas des CoP que je qualifie de prospectives. Dans ce cadre, des personnes considérées comme expertes, parfois issues de disciplines différentes, peuvent être regroupées et mandatées par l'entreprise pour travailler sur des sujets stratégiques selon un mode de fonctionnement inspiré des CoP. Par ces regroupements légèrement en marge de l'organisation traditionnelle, pilotés et soutenus, les contraintes qui pèsent habituellement sur les personnes sont allégées. Ces dernières bénéficient d'une certaine autonomie pour mener à bien leur mission de production de savoirs et d'innovations.

Les CoP sont également appréhendées comme une opportunité pour faciliter le transfert de savoirs entre générations, assurer le développement professionnel des salariés, maintenir l'expertise et retenir les « talents ». À l'image de l'intérêt porté aux apprentissages informels dans les organisations (Brogère et Béville 2007, p.137), elles deviennent une stratégie de gestion des ressources humaines dans un contexte de concurrence internationale, de besoin de personnels plus formés mais avec un contrôle de son coût, de souplesse, de flexibilité, d'adaptabilité tant de l'entreprise que de ses salariés. La participation périphérique légitime est planifiée, repensée en terme de trajectoire expérientielle et d'accompagnement par un plus expérimenté. Le développement professionnel est soutenu par la mise en réseaux de pairs et la mise en œuvre d'opportunités d'échange de savoirs. Les CoP sont aussi l'occasion pour l'entreprise de détecter, retenir et offrir aux experts, aux « talents », une alternative à leur

progression de carrière autrement que par la seule voie managériale qui ne permet pas d'accueillir ou d'attirer tout le monde. Les CoP deviennent un moyen de mettre à profit le potentiel de certains participants tout en fournissant aux directions des ressources humaines la capacité d'offrir des alternatives de carrière à cette population qu'il faut retenir et motiver en leur donnant des perspectives professionnelles. Ces dernières peuvent prendre forme par la désignation d'un statut d'expert et une mission de conseil et de gestion de savoirs : support auprès des pairs, investigations, production et transfert de savoirs, etc.

Très souvent, ce sont simultanément plusieurs intentions qui traversent les CoP. Il n'est pas rare que certaines d'entre elles soient utilisées à la fois pour leur capacité à mieux gérer les connaissances existantes, innover et former les plus jeunes. Toutes ces intentions trouvent leurs arguments dans la capacité des CoP à offrir des réponses à des problématiques avant tout managériales, ce qui n'empêche pas que certains membres puissent bénéficier positivement de ces changements dès lors que les opportunités d'apprentissage ou d'interaction avec des pairs se trouvent améliorées. L'ensemble de ces modes de gestion coïncident avec le résultat de l'analyse d'une centaine de statuts de personnes obtenus *via* une liste de distribution et intéressées par la mise en œuvre des CoP⁵⁹. Ces statuts traduisent le souhait de nombreuses entreprises à mettre à profit le concept de CoP lorsqu'elles se préoccupent de gérer les connaissances (des knowledge managers), de développer les capacités des collaborateurs (des training managers, des responsables de formation ou d'innovation pédagogique), d'améliorer la communication et la collaboration (des directeurs des systèmes d'information, des responsables du travail collaboratif), d'accroître l'innovation (des directeurs recherche et de développement, des responsables d'innovation) ou tout simplement de rendre l'entreprise plus performante, plus compétitive (des directeurs d'établissement ou d'unités).

1.3. Les personnes animatrices et les CoP : diversité et ambiguïté

Dans mon corpus, les personnes rencontrées sont très majoritairement désignées par l'entreprise, elles évoluent dans différents types de CoP. J'ai pu rencontrer par exemple des practice leaders, des community managers, des coordinateurs de communauté, des coaches, etc. J'ai construit une typologie pour mieux les distinguer. Par ailleurs, il peut s'avérer ambigu que les statuts des personnes dans l'entreprise soient orientés vers la gestion des

⁵⁹ Il s'agit de la liste obtenue en 2010, par la voie de ma participation à un club regroupant des personnes intéressées par la mise en œuvre des CoP et leur animation.

connaissances, le développement professionnel, le soutien de l'innovation ou encore la conduite des CoP et leur coordination.

1.3.1. Typologie des personnes animatrices

Mon travail m'a permis de dégager les cinq types suivants.

Les **pairs-leaders** ne sont pas désignés et n'ont donc pas de mission spécifique en termes d'animation par rapport au groupe. Avant tout pairs, ces personnes sont leaders du fait de leur expérience, de leur ancienneté et aussi parce qu'elles semblent s'investir davantage dans la vie du groupe, les relations sociales et la mutualisation de certains savoirs ou de certaines ressources qui permettent à chacun d'être plus efficace dans son travail. Elles soutiennent l'entraide informelle, suscitent des interactions et (se) livrent beaucoup aux pairs, au groupe ou à l'entreprise, que ce soit en donnant leur avis ou des conseils, en partageant des artefacts ou leur expérience, ou encore en animant le groupe par la participation à l'élaboration de rencontres, en cherchant à adapter et améliorer la pratique, en suscitant des discussions.

Les **pairs-animateurs** sont des membres de CoP désignés par le management afin qu'ils animent leur CoP d'appartenance. Ils peuvent être initialement des pairs-leaders. Ils sont à la fois au service des membres et au service du management. Experts dans leur domaine, ils peuvent avoir comme mission la formation des novices, le maintien à jour des connaissances techniques de leurs pairs, la circulation et la formalisation des savoirs issus de la pratique. En tant qu'interlocuteurs privilégiés du management, nombre d'informations ou de décisions peuvent transiter par eux. Ils peuvent être sollicités par exemple pour faire passer des messages auprès du groupe, introduire ou accompagner un changements attendu par une direction, ou bien capitaliser sur les savoirs et les innovations produites.

Les **animateurs professionnels** regroupent des consultants formateurs et des coaches qui interviennent directement dans les CoP pour les animer. Ils peuvent faire partie de l'entreprise ou lui être externes. Ils maîtrisent les questions d'apprentissage collectif et les dynamiques de groupe. Ils s'appuient sur le collectif afin qu'il trouve lui-même ses ressorts pour apprendre et s'adapter ou se préparer aux situations nouvelles que chacun rencontre. Des moments et des espaces accueillent des activités préparées par l'animateur-professionnel à partir d'un programme négocié avec le groupe. Cette personne se préoccupe surtout des conditions de réalisation des apprentissages, c'est-à-dire davantage du design, de la forme des rencontres que du contenu. Elle déploie un grand nombre de techniques, souvent originales et variées,

pour faire vivre le groupe et l'aider à atteindre les objectifs qu'il s'est fixé ou que la management lui a en partie fixé.

Les **knowledge managers** interviennent dans des CoP plus importantes, souvent virtuelles ou hybrides, pouvant aller d'une centaine à un millier de participants. Ils pilotent des dispositifs souvent technologiques qui doivent permettre à des personnes géographiquement éloignées d'interagir, de partager des informations et de capitaliser leurs savoirs. Le knowledge manager se préoccupe de détecter les informations à « valeur ajoutée » ou les « best practices » et de les faire circuler. Pour cela, il mobilise un certain nombre de technologies et de méthodes issues du knowledge management afin que les savoirs circulent dans la communauté ou entre communautés - horizontalement - mais aussi verticalement, soit pour faire remonter des informations capitales demandées par le management, soit pour « descendre » des informations provenant du management, comme des demandes, des renseignements ou des consignes, auprès de la CoP, sa cible privilégiée.

Les **animanagers** sont des responsables fonctionnels et ont en charge de mettre en œuvre la stratégie de l'entreprise. Certains peuvent avoir en plus une responsabilité hiérarchique sur certains membres de la CoP. Ils interviennent pour des raisons variées mais qui ont à voir avec l'ensemble des différentes intentions qui accompagnent les modalités de gestion vues précédemment. Ils se préoccupent des ressources, de la formalisation, de la circulation ou de la capitalisation des savoirs ainsi que de leur protection. La gestion des experts et le développement professionnel des membres font partie de leurs objectifs. Ils peuvent mettre en œuvre des dispositifs et intervenir pour influencer les pratiques en cours dans le cadre de la gestion d'un changement attendu par l'entreprise. Ils soutiennent la motivation des membres à s'engager dans les tâches, les processus d'apprentissage ou de circulation des savoirs qui leur sont proposés. Ils peuvent également solliciter une CoP pour mener une réflexion prospective sur un marché ou une technologie.

Enfin, les **brokers**, ou **courtiers**, constituent un type transverse aux pairs-animateurs et aux animanagers. Ces personnes naviguent aux portes de différentes CoP. Allant jusqu'à s'identifier à des passeurs de savoirs, elles facilitent l'import-export d'informations, de savoirs ou d'artefacts entre différents groupes ou entre une CoP et son organisation. Elles influencent les pratiques existantes et participent à la conduite du changement parfois attendu par l'organisation.

1.3.2. Typologie des CoP

Tandis que les pairs-leaders évoluent dans des CoP que je qualifie de spontanées parce qu'elles ont émergé des interactions quotidiennes entre pairs au travail, à l'instar de la CoP des agents d'assurance décrites par Wenger (1998), les autres types d'animateurs sont désignés par l'entreprise et interviennent dans des CoP intentionnelles, c'est-à-dire organisées dans un but précis. Celles-ci peuvent être de deux types. Le premier type, que je qualifie simplement d'intentionnel, parce qu'il est le plus courant, rassemble des pairs regroupés par le management pour diverses raisons. Ces derniers se voient attribuer des objectifs, le mode de fonctionnement est plus ou moins formalisé et un animateur, voire un « pilote » ou une gouvernance, est désigné. L'orientation de ce type de CoP est à la fois opérationnelle, parce que tout est mis en œuvre pour faciliter le travail quotidien des membres et l'améliorer, que stratégique, parce que la CoP doit aider à la réalisation d'une stratégie voulue par l'entreprise. C'est pourquoi, je qualifie aussi de « propice » ce type de CoP car elle doit servir autant les membres de la CoP que la stratégie de l'entreprise et par conséquent l'accroissement de sa performance. Le deuxième type de CoP intentionnelle est qualifié de « prospectif ». Il s'agit d'une CoP dont l'orientation est uniquement stratégique. Elle est mise en œuvre dans le but de travailler sur - ou d'opérationnaliser- une stratégie d'entreprise. Très proche d'une unité de travail formelle, les membres désignés par l'entreprise sont mandatés, ils peuvent être issus d'horizons différents et ne pas se connaître, mais tous sont reconnus pour leur expertise. Le groupe doit réaliser des investigations, généralement sur une technologie ou un marché. Le but est de produire de nouveaux savoirs et, si possible, des innovations. Dans la littérature managériale, ce type de CoP peut être qualifié d'épistémique (Cohendet, 2003) ou plus récemment d'exploration (Bootz, 2013).

1.3.3. L'animation, un rôle ambigu

Les personnes endossant la fonction d'animation de CoP s'inscrivent en général dans un jeu « gagnant-gagnant » où tout le monde doit tirer des bénéfices de la situation pour que cela fonctionne. À cet égard, le rôle des intervenants demeure ambigu. Généralement désignés par le management, parfois managers, ils sont pris en tension entre les commanditaires et la CoP. Ils doivent composer en permanence avec les attentes des parties prenantes sous peine de conflits et de résistances. C'est pourquoi, leur discours est porteur en permanence de cette ambiguïté où, d'un côté, ils se mettent au service de la CoP tout en respectant sa nature (informelle, autogérée, etc.) et, de l'autre, ils doivent prescrire et s'assurer d'une forme de production et d'un retour sur investissement en la contrôlant. Un point d'équilibre est alors à trouver, à négocier, pour pouvoir fonctionner. Dans ce jeu, la perception et la réaction des

membres restent un point aveugle de mon travail de recherche. Derrière l'apparente réussite véhiculée par certaines entreprises à travers des témoignages ou des retours d'expérience diffusés dans des articles professionnels, je relève également le mal-être de certains intervenants qui ont du mal à trouver leur place face à des situations ou des méthodes jugées trop « artificielles », prescrites contre nature si on se réfère au processus de travail réel, et qui se trouvent démunis lorsqu'ils sont confrontés au silence des membres, à leur non-participation.

1.4. D'une théorie sociale de l'apprentissage à une pratique managériale

Alors que les CoP se présentent initialement comme une théorie sociale de l'apprentissage, personne ne l'utilise directement à cette fin, à l'exception de certains intervenants qui s'en saisissent comme une modalité innovante de formation et de développement professionnel dont ils savent tirer profit. Ainsi, les CoP sont traversées par d'autres enjeux : la mise à profit du capital intellectuel de groupes professionnels, la gestion de leurs savoirs, la production d'innovations, l'amélioration de la performance du travail et de la collaboration.

Les retombées empiriques de la théorie des CoP que je constate ne sont pas une surprise. Une littérature abondante s'est développée à la suite des textes fondateurs, essentiellement dans les domaines des sciences de la gestion, de l'éducation, de l'information et de la communication. Le concept est maintenant connu et enseigné. Il a largement été diffusé par les théoriciens comme les praticiens. Wenger est d'ailleurs connu et souvent cité par les personnes que j'ai pu interviewer. Les enjeux qui traversent les CoP, les processus d'institutionnalisation, les nouveaux rôles qui les encadrent et les intentions qui les entourent semblent le fait de la diffusion d'un certain nombre de connaissances, de méthodes et de techniques qui concourent à transformer, voire déformer le concept original, ce que laisse entendre Cohendet (2010) : « Ce qui a commencé comme une observation de la nature sociale, complexe, particulière et contextuelle de la formation par l'apprentissage et la connaissance s'est transformé en un outil de certitude analytique et d'intervention de principe » (p.31). Murillo (2011) le confirme, nous sommes passés d'une perspective analytique sur les CoP à une perspective prescriptive. Le succès croissant et inattendu de la notion de communauté de pratique s'est accompagné d'un débordement du contenu d'analyse initial. Au départ une notion (1991), puis une théorie (1998), les CoP se sont transformées en un instrument avec le succès qu'on lui connaît. L'objet théorique original est devenu aujourd'hui un objet pratique pour qui veut s'en saisir, du moins en entreprise.

Ce glissement s'explique de différentes façons. D'abord, il semblerait qu'un désaccord sur la définition ait permis de multiples redéfinitions qui ont donné lieu à différentes adaptations. C'est pourquoi, les CoP recouvrent aujourd'hui une multitude de configurations et que les personnes les identifient à d'autres formes de regroupement. Ensuite, la littérature sur les CoP est passée d'une perspective analytique sur les processus sociaux d'apprentissage, à une perspective prescriptive qui promet de répondre à de nombreux enjeux managériaux. Ce qui servait au départ de descripteur des processus d'apprentissage à l'œuvre dans des CoP s'est transformé en un instrument destiné à s'articuler avec la logique de ceux qui souhaitent les mettre en œuvre. Il est vraisemblable enfin que les CoP soient l'objet d'une mode managériale. Comme les fois précédentes où les entreprises ont utilisé le terme de communauté, les CoP se présentent comme une alternative aux limites organisationnelles contemporaines (Guérin, 2011). Présentées comme une solution à de nombreux maux organisationnels, les managers s'en sont emparés et les ont promues en entreprise en appelant au changement. C'est aussi l'occasion pour le knowledge management de reconquérir un auditoire compte tenu des échecs du passé.

2. Perspectives de recherche et bilan

Au terme de cette recherche, une relecture du corpus et des résultats pourrait être entreprise pour prolonger ce travail et tenter d'éclairer les raisons du succès des CoP et toujours mieux comprendre ce qui s'y joue. J'envisage des hypothèses de lecture nouvelles à partir de l'emploi historique du terme « communauté » dans un contexte organisationnel pour mieux comprendre le sens qu'il peut revêtir actuellement. Le concept de mode managériale est également une piste intéressante pour comprendre l'opérationnalisation de la théorie des CoP et la façon dont il s'est transformé en concept et s'est répandu. Je propose ensuite de convoquer la sociologie des organisations pour donner davantage de sens au processus d'appropriation des CoP par les entreprises. Enfin, je soulève un des principaux éléments en jeu, selon moi, dans les CoP : le don. Ces éléments constituent autant de pistes à explorer afin d'aider à mieux comprendre un tel succès.

2.1. La « communauté » : remède aux maux organisationnels ?

Guérin (2011) propose dans son panorama des approches communautaires de l'entreprise une analyse intéressante des raisons du succès des CoP. Depuis le 19^{ème} siècle, le terme « communauté » a déjà été convoqué à plusieurs reprises dans le contexte des organisations. Aujourd'hui, c'est particulièrement le courant des communautés de pratique qui émerge dans le champ de l'apprentissage organisationnel mais comme dans les tentatives précédentes, le concept ne bénéficie pas d'un sens homogène et stabilisé. L'auteur remarque que dans les tentatives communautaires ou les discours, ce terme n'a d'autre fonction que de « s'opposer à une réalité sociale dominante et instituée de l'entreprise pour lui offrir une alternative, voire une altercation » (p.4). C'est ainsi que le discours sur les CoP se nourrit des limites institutionnelles : il déplore l'impuissance de la prescription à fournir des solutions organisationnelles. « Ainsi les communautés de pratique se définissent-elles avant tout par rapport aux formes traditionnelles de l'entreprise dont elles seraient supposées être capables de dépasser les limites traditionnelles en termes de créations de solutions aux problèmes rencontrés par les salariés ou l'organisation elle-même » (p.5). Elles supposent par ailleurs de créer des liens sociaux plus riches qui « marquent le passage d'un paradigme individuel à un paradigme collectif » (p.9), mettant en cause l'individualisme qui prédominait jusqu'alors dans l'apprentissage et ses mécanismes, rompant radicalement avec le lien social prévalant habituellement dans les organisations productives. Enfin, convoquer la communauté appelle une ambition, celle de réaliser une « unité », une « totalité » qui réunirait en un tout

l'apprentissage, le travail et l'innovation (Brown et Duguid, 1991) alors que l'entreprise les disjoint de manière artificielle et formaliste (p.11).

Il est vrai que la rhétorique qui entoure les CoP véhicule des intentions qui sont autant d'arguments en faveur d'une entreprise plus performante et qui, communément, remettrait l'humain au cœur de ses préoccupations tout en abolissant les limites organisationnelles. Le terme de CoP est porteur de cette symbolique alors même qu'il renvoie à des réalités différentes, si bien que j'ai affaire à d'autres types de regroupements que la littérature managériale cherche sans cesse à définir. Le recensement précédent des différents groupes inspirés par la théorie des CoP apporterait-il autant de réponses ou d'alternatives aux besoins des entreprises ou des institutions ?

2.2. Une mode managériale ?

Des auteurs comme Midler (1986) en France ou Abrahamson (1996, 1999) aux Etats-Unis ont montré que les concepts et les techniques managériales connaissent également des phénomènes de mode tels que nous les rencontrons dans le secteur vestimentaire ou artistique. La mode managériale intervient sur un mode de séduction qui attire « celui qui veut faire évoluer son organisation et qui voit que la méthode de gestion à la mode peut s'inscrire dans son projet. Pour celui-ci, la mode managériale constitue un atout décisif : il ne change pas pour suivre la mode, il utilise la mode pour promouvoir le changement » (Midler, 1986, p.75). Abrahamson trouve les origines de ces modes managériales dans les discours attractifs des sociétés de consultants, des leaders d'opinion, des médias ou encore des écoles de gestion et de management qui trouvent auprès des entreprises un marché captif. Ainsi, pour soutenir leur image de « créateurs de mode », d'innovateurs, ils s'efforcent de donner du sens aux préférences collectives qui émergent autour de nouvelles techniques de gestion, de développer des rhétoriques pour décrire ces techniques et les transformer en vecteurs de progrès pour les gestionnaires et, enfin, de disséminer ces rhétoriques auprès des managers et des parties prenantes (« *organisational stakeholders* ») avant tout le monde, leurs concurrents. Le jugement esthétique que les managers peuvent porter sur la qualité rhétorique (élégance, précision, portée...) des consultants, des gestionnaires ou des éditeurs de logiciels collaboratifs « sociaux » en font un concept « bien trouvé ». En cela, le discours sur les CoP tel que véhiculé en direction des gestionnaires de connaissance ou encore vers les responsables de ressources humaines ou de formation offrent des remèdes et présentent des analyses considérées comme « belles » parce qu'également « scientifiques ». Benders et van

Veen (2001, p.40) abondent en précisant que ces modes se diffusent grâce à des désaccords sur la définition, ce qui aboutit à de nombreuses adaptations.

Force est de constater que le concept de CoP est soumis à ce même processus. Nombre d'écoles de management, de consultants et d'éditeurs de logiciels de type réseaux sociaux d'entreprise (RSE) discourent sur les CoP pour vanter leurs bienfaits, les façons de les « cultiver » pour en retirer des bénéfices et, le cas échéant, proposer leurs services. Cette rhétorique trouve un écho favorable et elle est relayée par tous les intervenants interrogés dès lors qu'ils ont pris connaissance du concept soit à travers des lectures, soit dans des réunions ou des conférences organisées par des consultants ou des éditeurs qui prennent soin d'inviter généralement un de leurs clients pour faire un retour d'expérience positif auprès de leurs pairs en demande.

2.3. Les CoP au prisme de la sociologie de l'entreprise

La sociologie de l'entreprise (Potocki-Malicet, 2006) offre une grille de lecture intéressante pour comprendre le succès des CoP en entreprise. Prises sous cet angle, les CoP semblent cristalliser un certain nombre d'attentes managériales et traduisent les changements des modes de travail actuels. Aujourd'hui, sous l'effet de la mondialisation, l'économie de marché et les successions de fusions-acquisitions-partenariats conduisent à des organisations de plus en plus grandes, dispersées géographiquement et parfois tentaculaires. Les salariés travaillent isolément et les relations sociales s'affaiblissent d'autant plus que le management, qui doit faire face à la complexité croissante du travail et des organisations, n'aurait pas d'autre choix que d'inciter les collaborateurs à davantage d'autonomie et de responsabilités. La coordination technique qui suffisait auparavant à régler comme du papier à musique la mécanique organisationnelle se révèle insuffisante face aux incertitudes et aux changements incessants de l'environnement (concurrentiel, technologique...). Selon (Barrand, 2009), le besoin d'agilité des organisations, c'est-à-dire leur capacité de reconfigurations permanentes et rapides, pour lesquelles elles doivent faire appel à l'intelligence des individus, ne peut plus se faire sans un regain de coopération sociale. Les processus d'apprentissage tels que présentés par Lave et Wenger en 1991 et 1998 se trouvent bouleversés par ces changements et ces tendances. L'apprentissage entre pairs peine parfois à se produire. Les novices n'ont plus accès aux « anciens » car ils n'ont pas le temps ou n'y ont pas accès du fait des distances géographiques ou de la barrière linguistique. Parfois ils peuvent être remplacés par des plus jeunes, moins expérimentés ou des livres blancs, à l'instar de Paul :

« Les nouveaux arrivent et ça ne va pas avec les anciens parce qu'ils sont phagocytés par des questions entre guillemets idiotes. Enfin pas des questions idiotes, des questions simples auxquelles ils n'ont pas envie de répondre parce qu'ils n'ont pas de temps à perdre par rapport à ça. Cela implique que la communauté, dans ce cas-là, crée un livre blanc de savoirs qu'on doit donner aux nouveaux pour qu'ils le connaissent. Comme ça ils sont au courant quand même des bases, après ça, ils peuvent commencer à poser des questions aux experts ».

Les espaces et les moments d'apprentissage semblent s'être considérablement réduits, plus précisément les moments d'interaction qui les soutiennent. C'est pourquoi, les organisations investissent aujourd'hui (dans) les CoP.

Face à de telles constatations, les entreprises éprouvent la nécessité de rassembler les individus, de créer de la cohésion, de soutenir le travail, les relations interpersonnelles et la communication, même informelles, mais en ayant toujours besoin de contrôler l'organisation et de réguler les échanges. Il s'agit également de s'assurer de la mise en œuvre des politiques et de la standardisation des pratiques, voire la culture d'entreprise à l'échelle internationale. C'est en cela que la formalisation des CoP et leur institutionnalisation viennent en aide, ou plus particulièrement que la théorie des CoP ouvre des voies nouvelles aux organisations qui l'adaptent selon leurs besoins : soutenir l'innovation, améliorer les dispositifs de formation, soutenir le développement professionnel des collaborateurs, gérer la carrière des experts, capitaliser les savoirs, soutenir les pratiques professionnelles en s'affranchissant des contraintes organisationnelles, accompagner le changement, etc. Il s'agit autant de besoins organisationnels qui peuvent être lus et compris sous l'angle de la sociologie des entreprises afin de mieux saisir les intentions managériales qui entourent les CoP en entreprise ainsi que les enjeux et les raisons de leur institutionnalisation.

C'est aussi sous cet angle que peut être entrevue la stratégie d'acteur des personnes animatrices. Les discours de certaines personnes animatrices dans mon corpus laissent penser que prendre une telle position dans une CoP, et plus largement dans l'organisation, peut se transformer en opportunité pour quiconque a de l'ambition et souhaite gérer sa carrière. Ce rôle offre des opportunités variées d'apprentissages, de relations nouvelles, de perspectives d'évolution, que beaucoup d'intervenants ont perçues et que certains envisagent pour cela. De même, posséder des compétences dans l'animation des CoP et le Knowledge Management permet d'évoluer dans une zone d'incertitude qui laisse parfois à l'individu l'opportunité de créer un rôle et des dispositifs alors méconnus par l'entreprise, qu'il peut dès lors construire à

sa mesure. C'est pourquoi, il me paraîtrait heuristique de travailler sur les mobiles de ces personnes.

2.4. Le don comme enjeu fondamental ?

Pour finir, la théorie du don-contre-don m'apparaît constituer une clé de lecture également très pertinente pour comprendre ce qui est en jeu dans les CoP et la raison de leur succès dans une économie fondée sur la connaissance. Marcel Mauss a développé en 1923 une théorie du don-contre-don qui repose sur trois actions indissociables : donner, recevoir et rendre. En observant des sociétés primitives et à l'aide d'exemples, l'auteur montre que le don est obligatoirement suivi d'un contre-don selon des codes pré-établis. Les deux s'articulent autour de la triple obligation de donner-recevoir-rendre, créant une dépendance interpersonnelle qui autorise la recreation du lien social. Le don est décrit comme un acte volontaire : on donne une chose choisie à une personne choisie, et la coutume engage à respecter la logique du cycle donner-recevoir-rendre. Mauss met en évidence que le but de ces échanges n'est pas de troquer des biens ou des services mais de créer des liens. Alter (2009) le résume ainsi : « Les dons représentent le moyen de tout échanger. Ces échanges ne parviennent jamais à s'équilibrer et donc ne cessent jamais. Par ailleurs, ils reposent sur des dimensions émotionnelles et symboliques » (p.21).

Dans la théorie du don, donner est une activité non directement économique. Ce qui est prisé n'a rien à voir avec sa valeur économique. Le don implique de dépenser sans compter, au moins en apparence, afin de matérialiser la générosité et la puissance du donateur. L'action de recevoir implique que l'on accepte d'entrer en relation avec l'autre en ne lui rendant pas immédiatement, mais de façon différée. Recevoir suppose de « dramatiser » l'échange afin que le lien social se construise selon des principes de générosité réciproque. Il rend manifeste le don, s'accomplit selon des modalités et implique des obligations. Il comporte une dimension affective, la situation véhicule de l'émotion. Rendre suppose d'éprouver de la gratitude. Celle-ci fonde la réciprocité durable des échanges. La répétition des échanges fait des individus des « complices » : « La complicité, infiniment plus que la solidarité ou l'intérêt, assure la pérennité des échanges parce qu'elle implique les partenaires dans une relation exceptionnelle et connue d'eux seuls » (Alter, 2009, p.23).

Cette approche par le don permet de penser la société autrement que par les canons de la sociologie classique - la contrainte sociale - ou de l'économie standard - un agrégat d'intérêts individuels. Les CoP sont aussi concernées par le don. Les membres donnent des conseils, du temps, d'eux-mêmes, pour différentes raisons : pour le plaisir, pour rendre un service, par

solidarité ou fierté, pour créer et maintenir du lien social, pour bénéficier d'une aide ultérieure, pour obtenir de la reconnaissance, etc.

Le processus « donner-recevoir-rendre » est un enjeu qui semble traverser les CoP à partir du moment où le savoir est vu comme un bien qui doit circuler. Je fais l'hypothèse qu'une économie autour du don s'est mise en place au sein et autour des CoP et que le don en entreprise est convoité. Les organisations sollicitent les CoP pour ce que leurs membres peuvent donner : des informations, du savoir, du temps, de soi. Ce don, entre pairs ou destiné au tiers (l'entreprise), est une ressource inestimable et devient un facteur de compétitivité pour l'entreprise. Le don est apprécié et convoité.

Tandis que dans les CoP informelles, le don est un acte volontaire qui permet de créer du lien social parce que chacun a besoin de l'autre pour être efficace dans son travail, lui donner du sens, le rendre plus agréable, parce qu'il est nécessaire pour vivre ensemble. Dans les CoP intentionnelles approchées, il prend peut-être une autre dimension. Les organisations exercent une demande sur le don, notamment pour recueillir ce qu'il a de plus précieux : le savoir, le temps et le don de soi. C'est parfois de façon maladroite et sous forme d'injonctions qu'elles cherchent à déposséder ses salariés de ce bien propre (supra p.215). En échange, elles reçoivent des dons, certes, mais aussi des actes de résistance : de la non-participation, un « service minimum » (supra p. 287) ou un savoir de faible valeur qui permet de répondre à l'injonction tout en ne dépossédant pas la CoP ou celui qui le possède car il serait déjà partagé et connu de tous. C'est pourquoi, les organisations semblent mettre en place des stratégies pour que ce don se produise : l'entreprise peut convoquer des valeurs de solidarité ou de loyauté, les managers en appellent à la « contribution » ou à la « responsabilité » des collaborateurs pour qu'ils s'engagent davantage ou, tout simplement, elles mettent en place des « communautés de pratique ». Ainsi, tout est mis en œuvre pour solliciter le don, voire le manipuler. L'entreprise donne des moyens pour faciliter la récolte et la circulation du don (par l'implantation de TIC, les annuaires de membre, la désignation d'animateurs...). Des animateurs incitent au don en allant solliciter les personnes les plus aptes, en faisant se rencontrer offreurs et demandeurs, en incitant à faire des retours d'expérience ou des analyses. Un exemple d'incitation intéressant est donné par Olivia, consultante-formatrice. Elle sait que communément il faut donner pour espérer recevoir, mais afin d'accélérer les échanges, elle a changé le processus « donner-recevoir-rendre » par le processus « demander-recevoir-rendre ». Ainsi, elle incite chaque participant à demander quelque chose à un pair, ce qui enclenche

le processus de dette plus rapidement, accélère les relations sociales et l'échange de connaissances :

« Pour recevoir, il faut donner. Effectivement, quand tu viens dans la communauté de pratique, tu vas recevoir des choses parce que les autres vont te donner ; donc il faut que tu viennes pour donner pour pouvoir recevoir, bref. Mais après, ce que je n'avais pas compris, c'est qu'en France, les gens, ils ne demandent pas [...] je dis aux gens « écoutez » et je le répète régulièrement 'tant que tu le demandes pas, et bien tu ne l'auras pas !' ».

Les animateurs interfèrent dans le processus du don lorsqu'ils le provoquent, le suscitent ou l'entretiennent. Ils aident à recueillir et faire circuler les biens et disent jouer un rôle de « passeur de savoirs » (Gabriel) ou encore de « passe-plats » (Paul). Savoir manipuler le don peut être une prérogative et constituer une compétence pour un « animateur » de CoP, compétence que peuvent rechercher les entreprises.

Pour appréhender la question du don dans les CoP intentionnelles, il faut aussi tenir compte des évolutions organisationnelles et des méthodes managériales de rationalisation qui ont amené une raréfaction du don dans les entreprises, ce que souligne très bien Alter (2009), selon qui la coopération sociale a été remplacée par la coordination technique. C'est pourquoi, alors que les processus de don et d'apprentissage se faisaient naturellement dans les équipes de travail, les entreprises sont amenées à recréer artificiellement ce qu'elles ont fait disparaître : des espaces et des moments où l'apprentissage informel et le don-contre-don peuvent s'exercer. C'est le cas des CoP comme d'autres dispositifs couramment employés en entreprise tels que les « team buildings » ou les groupes d'analyse de la pratique.

Enfin, ce qui peut faire carence dans les dispositifs de CoP mis en place, c'est également l'incapacité des organisations à reconnaître le don des membres afin de ne pas s'endetter vis-à-vis d'eux, de ne pas devoir rendre. Cette non-reconnaissance bloque le processus et peut conduire parfois le management à imaginer des aberrations pour forcer le don, comme évaluer ou objectiver le nombre de contributions des membres dans un forum, envisager des cadeaux aux membres plus généreux, contractualiser l'échange en mettant en place un contrat collaboratif où la personne s'engage à donner si elle devient membre de la CoP, « en échange de devenir membre » (Emmanuel, *supra*, p.302).

Le processus du don me paraît être un objet à interroger dans les CoP intentionnelles, en entreprise, mais il n'a pas encore été abordé sous cet angle. Bien plus, la littérature sur les

CoP semble l'ignorer. Il pourrait s'avérer être un outil d'analyse puissant pour mieux comprendre ce qui se joue dans les CoP contemporaines et la façon dont il est manipulé.

2.5. Retour à la question des apprentissages

Au départ, curieux d'en apprendre un peu plus sur les CoP, leur animation, les apprentissages informels au travail, et aussi pour améliorer ma « débrouille » et sortir d'une approche trop empirique, j'ai décidé de me lancer dans une recherche doctorale pour questionner ma pratique et enrichir mes connaissances sur le rôle des animateurs-rices de CoP, rôle que j'avais endossé et qu'une littérature, aussi bien professionnelle que scientifique, mentionnait comme important mais sans trop le décrire. En cherchant à comprendre qui sont ces personnes en entreprise, que pouvait être leur effet sur les processus d'apprentissage mais aussi quel savoir-faire elles déployaient pour les soutenir, ce que je mets au jour dans cette recherche bouscule mes représentations. Les questions d'apprentissage ne semblent pas aussi centrales. Les personnes rencontrées évoluent dans des - ou auprès de - CoP qui sont certes variées, tant par leur format, leur taille, leur mode de fonctionnement ou les intentions qui les entourent, mais qui ont en commun d'être canalisées par un processus d'institutionnalisation. *In fine*, je rencontre peu de CoP spontanées, virtuelles, animées par des pairs qui, peut être sans le savoir ou même le programmer, soutiennent l'apprentissage. Une majorité de CoP sont mises en œuvre et soutenues intentionnellement, leur fonctionnement se formalise, elles deviennent une modalité de gestion où s'entrelaceraient le formel et l'informel, comme dans un jeu (Brougère, 2007), pour mieux s'assurer de la performance du travail et des apprentissages. Un processus de professionnalisation se dessine parallèlement à l'apparition d'une offre marchande. Les CoP se retrouvent face à des enjeux de gestion auxquels elles sont censées répondre. De ce fait, nombre de questions renvoient moins à l'apprentissage qu'à l'organisation.

D'un point de vue méthodologique, c'est par une démarche exploratoire et compréhensive mise en œuvre que j'ai pu arriver à cet ensemble de résultats. Tout en restant concentré sur les questions de départ, ouvertes, destinées à questionner le rôle des personnes animatrices dans les processus d'apprentissage, la démarche d'investigation mise en œuvre a permis d'obtenir des matériaux empiriques riches et d'attirer mon attention vers des éléments, à mon sens, plus considérables. Cela a eu pour effet d'influer sur mon travail de recherche, ce qu'illustre le travail de revue de littérature sur les fonctions tutorales effectué dans la partie méthodologique que je n'ai plus exploité lors de l'analyse de l'ensemble du corpus. Bien que cette démarche se soit révélée féconde, les personnes les plus concernées par les CoP

demeurent les membres et, malheureusement, ceux-ci sont un point aveugle de cette recherche puisque je n'ai pu interroger que trois d'entre eux. Mes tentatives de les approcher ont échoué. Les entreprises sont réticentes à laisser libre l'accès à des salariés pour témoigner sans contrôle et ils sont un « échantillon rare » dans les travaux portant sur les CoP en entreprise. Pourtant, le point de vue de ces derniers, la manière dont ils interprètent la proposition de leur entreprise, leur expérience de membre, pourrait être comparée au discours des personnes intervenant dans, ou auprès, des CoP intentionnelles, ce qui aurait pour effet d'augmenter la validité des résultats et de mieux comprendre ce qui s'y joue. Il serait également intéressant de s'appuyer sur les travaux de Bézille et *al.* (2010), pour s'intéresser à la manière d'analyser les ressources d'accompagnement des apprentissages informels que représentent les CoP intentionnelles, leur animation, et explorer l'étayage que constitue le collectif ainsi constitué et son animation, en particulier dans un contexte où les membres ne se soumettent pas nécessairement à leur institution, prescriptrice d'un « accompagnement », puisque qu'ils sont déjà engagés dans une ou plusieurs CoP spontanées dans lesquelles se nouent des relations sociales ordinaires, sources d'accompagnement informel des apprentissages, dans et hors l'entreprise.

Pour clore, les profonds changements que les CoP ont connus ces dix dernières années dans les entreprises posent la question à la fois de l'opérationnalisation d'une théorie de l'apprentissage à des fins managériales et du management des CoP. L'institutionnalisation de l'apprentissage informel, dont les CoP sont l'objet, conduit à des tensions sur celui-ci (Marsick, 2007), par exemple en matière de transférabilité ou de reconnaissance des savoirs acquis, ou en termes de conditions de production des apprentissages. Mon travail ouvre la voie à de nouvelles recherches. Il me semble que le concept de mode managériale, l'analyse historique des approches communautaires en entreprise, la sociologie des organisations et des entreprises ou encore la théorie du don ouvrent des pistes à explorer et représentent des directions heuristiques. De nouveaux travaux pourraient mettre à l'épreuve ces voies de compréhension afin de saisir encore davantage les enjeux qui entourent les CoP aujourd'hui et le rôle des personnes intervenant dans - ou autour - de celles-ci. Dans un contexte d'entreprise, les CoP intentionnelles et leur animation représentent, à l'heure actuelle, une nouvelle forme d'organisation du travail et de gestion des connaissances. En tant que dispositif, elles sont adaptées, transformées continuellement. Elles cherchent encore leur place et leur équilibre, au moins dans certaines entreprises, entre les CoP spontanées et les groupes fonctionnels, entre formel et informel, entre contrôle et lâcher-prise, entre théorie et pratique.

Bibliographie

ABRAHAMSON, E. Management fashion. *Academy of management review*, 1996, vol. 21, n°1, p. 254–285.

ABRAHAMSON, E., FAIRCHILD, G. Management Fashion: Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes. *Administrative Science Quarterly*, 1999, vol. 44, n°4, p. 708-740.

ALAVA, S., SAFOURCADE, S. Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur : *Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance : 15^{ème} congrès international de l'AMSE-AMCE-WAER*. Marrakech : Université Cadi Ayyad, 2008.

ALTER, N. *Donner et prendre: La coopération en entreprise*. Paris : Editions La Découverte, 2009.

ANAND, N., GARDNER, H. K., MORRIS, T. Knowledge-based innovation: emergence and embedding of new practice areas in management consulting firms. *Academy of Management Journal*, 2007, vol. 50, n°2, p. 406–428.

ASTIER, P. « « ...à force d'y aller... tu sais » : Cadre social et dynamiques d'apprentissage professionnel. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 165-176.

ASTOLFI, J.-P. Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 1993, vol. 103, p. 5-18.

AUDRAN, J., PASCAUD, D. Construction identitaire et culture des communautés. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 211-226.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, 1991.

BAREIL, C. *Préoccupations, appropriation et efficacité des membres et des animateurs des communautés de pratique virtuelles : la dimension individuelle - gestion du changement*. Québec : CEFRIO, 2004. (Projet modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet).

BARON, G.-L., BRUILLARD, E. Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.)

Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 178-197.

BARRAND, J. Etre agile... le destin de l'entreprise de demain. *L'Expansion Management Review*, 2009, vol.132, n°1, p. 118-129.

BARTON, D., HAMILTON, M. Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. In : *Beyond Communities of Practice : language, power and social context*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005, p. 14-35.

BAUDRIT, A. Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue un objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, 2000, vol. 132, p. 125–155.

BÉGUIN, P., CLOT, Y. L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 2004, vol. 1, n°2, p. 35–50.

BENDERS, J., VAN VEEN, K. What's in a Fashion? Interpretative Viability and Management Fashions. *Organization*, 2001, vol. 8, n°1, p. 33-53.

BEREITER, C. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

BERNATCHEZ, P. A. *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Montréal : Université de Montréal, 2001.

BERNATCHEZ, P. A. Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 2003, vol. 6, n°1, p. 5–25.

BERRY, V. Communautés de pratique : note de synthèse. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, vol. 54, n°54, p. 11-47.

BERTSCHY, A., GASTÉ, D. Evaluation d'une relation dans le tutorat distanciel inter-promotions d'étudiants : Sens, apports et limites au titre du lien social. *ISDM* [en ligne], 2006, n°25[Consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse : http://isdms.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdms25

BÉZIAT, J. Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE. *L'industrialisation du tutorat en formation à distance : Actes du premier colloque EIFAD* [en ligne]. Poitiers :

CNED, 2004, [Consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse : http://www.cned.fr/colloqueeifad/Documents/Eifad2004_beziat.pdf

BÉZILLE, H., PINOT, B. Apprendre et s'accompagner : les ressources de la vie quotidienne : *Actes du congrès d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)* [En ligne]. Genève : Université de Genève, 13-16 septembre 2010, [consulté le 11 décembre 2011]. Disponible à l'adresse : <https://plone.unige.ch/aref2010/>

BILLET, S. Les pratiques participatives sur le lieu de travail : Apprentissage et remaniement de pratiques culturelles. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 148-163.

BLANCHET, A., GOTMAN, A. *L'entretien*. Paris : A. Colin, 2007.

BLANDIN, B. Facilitateur, coach, accompagnateur, formateur ... Quelles différences ? Premiers éléments d'une étude sur les métiers. *Faciliter les apprentissages autonomes : 7^e colloque européen sur l'autoformation*. Toulouse : ENFA, 2006.

BOOTZ, J.-P. L'évolution du manager : un pilote de communauté de pratique entre l'expert et l'intrapreneur. *Management & Avenir*, 2013, vol. 63, n°5, p. 115-139.

BORZILLO, S., PROBST, G., RAISCH, S. The Governance Paradox: Balancing Autonomy and Control in Managing Communities of Practice : *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. Anaheim: Academy of Management, 8-13 août 2008.

BOS-CIUSSI, M. *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour « faire oeuvre » sur Internet ?* Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Aix-Marseille : Université de Provence, 2007.

BOURGEOIS, N., NIZET, J. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 1997.

BOURHIS, A., TREMBLAY, D. G. *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec : CEFRIQ, 2004. (Projet modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet).

BOURHIS, A., DUBÉ, L., JACOB, R. The success of virtual communities of practice: The leadership factor. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 2005, vol. 3, n°1, p. 23-34.

BOURHIS, A., DUBÉ, L. Structuring spontaneity: investigating the impact of management practices on the success of virtual communities of practice. *Journal of Information Science*, 2010, vol. 36, n°2, p. 175–193.

BROUGÈRE, G. Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 2007, n°160, p. 5-12.

BROUGÈRE, G. Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 49-63.

BROUGÈRE, G., BÉZILLE, H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 2007, n°158, p. 117-160.

BROWN, J. S., COLLINS, A., DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 1989, vol. 18, n°1, p. 32-42.

BROWN, J. S., DUGUID, P. Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 1991, vol. 2, n°1, p. 40-57.

BROWN, J. S., DUGUID, P. Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization science*, 2001, p. 198–213.

BRUCE, L., ARING, M. K. & BRAND, B. Informal learning: The new frontier of employee & organizational development. *Economic Development Review*, 1998, vol. 15, n° 4, p. 12-18.

CAPPE, E. Identification de graines de communauté de pratique : mise en œuvre au sein d'une entreprise de microélectronique : *XIV^{ème} conférence internationale de management stratégique*. [En ligne]. Angers : AIMS, 6-9 juin 2005. Consulté le 27/7/2010/ Disponible à l'adresse : <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/9-xiveme-conference-de-l-aims/communications/693-identification-de-graines-de-communaute-de-pratique-mise-en-uvre-au-sein-dune-entreprise-de-microelectronique>

CARRAHER, T.N., CARRAHER, D.W., SCHLIEMANN, A.D. Mathematics in the streets and in the schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 1985, n°3, p. 21-29.

CARRÉ, P., CHARBONNIER, O. (éd.). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan, 2004.

- CARRÉ, P. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005.
- CELIK, C. Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance [en ligne]. *Alsic*, 2008, vol. 11, n°1, [Consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse <http://alsic.revues.org/index833.html>
- COAKES, E., SMITH, P. Developing communities of innovation by identifying innovation champions. *The Learning Organization*, 2007, vol. 14, n°1, p. 74–85.
- COHENDET, P., CRÉPLET, F., DUPOUËT, O. Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. *Revue française de gestion*, 2003, vol. 146, n°5, p. 99–121.
- COHENDET, P., ROBERTS, J., SIMON, L. Créer, implanter et gérer des communautés de pratique. *Gestion*, 2010, vol. 35, n°4, p. 31-35.
- COLE, M. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- CONTU, A., WILLMOTT, H. Comment on Wenger and Yanow. Knowing in Practice: A “Delicate Flower” in the Organizational Learning Field. *Organization*, 2000, vol. 7, n°2, p. 269–276.
- CORNATON-ROCHE, J. *Approche des concepts de professionnel et de professionnalisation*. Thèse de doctorat : psychologie. Lille : ANRT, 1999.
- COULOMBE, S. *Processus et stratégies d'apprentissage en situation de travail émergent d'une communauté de pratique*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Montréal : Université du Québec, 2008.
- CRÉPLET, F., KERN, F. E., SCHAEFFER, V. Approche cognitive des collaborations universités-entreprises. *Revue française de gestion*, 2007, vol. 173, n°4, p. 47-68.
- DAELE, A. Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 227-248.
- DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006.

DALILA, M., HENRI, D. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication & la capitalisation des compétences internes de l'entreprise. [En ligne]. *ISDM*, 2008, n°31, [consulté le 28/2/2011]. Disponible à l'adresse http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms31/isdms31_dallila.pdf

DARRE, J.-P. *L'invention des pratiques dans l'agriculture*. Paris : Karthala, 1996.

DAUNAIS, S., ZIBARA, L., BEAULIEU, M. Le pilotage des communautés de pratique au sein de l'industrie des télécommunications : une comparaison des sociétés Bell et Orange. *Gestion*, 2010, vol. 35, n°4, p. 47-55.

DENIS, B. Creation, animation and perennial activities of Communities of Practice supported by ICT. *Journal of Communication and Computer*, 2013, vol. 10, n°3, p.394-408.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. 2^{ème} édition. Thousand Oaks : Sage, 2005.

DECAMPS, S., DEPOVER, C., DE LIÈVRE, B. Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance. *Echanger pour apprendre en ligne : Actes du colloque EPAL* [En ligne]. Grenoble : Université Stendahl, 2009. [Consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

DE KETELE, J.-M., MAROY, C. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In : PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. (ed.). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006, p. 219-249.

DELBOS, G., JORION, P. *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1984.

DE LIÈVRE, B. *Étude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Mons : Université de Mons-Hainaut, 2000.

DE LIÈVRE, B., DEPOVER, C., ACIERNO, M. Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones : *Journées Communication et Apprentissages Instrumentés en Réseaux (Jocair'06)*. Amiens: Université d'Amiens, 6-7

juillet 2006, [Consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137763>

DELORME, C. *De l'animation pédagogique à la recherche-action : perspectives pour l'innovation scolaire*. Lyon : Chronique sociale, 1982.

DENIS, B. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 2003, n°1, p. 19-46.

DESCHRYVER, N. Le rôle du tutorat. In : CHARLIER, B., PERAYA, D. (ed.). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 2003, p. 149-162.

DESCOLONGES, M. *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris, France : Presses universitaires de France, 1996.

DIAZ, A. *Support à la Divergence dans les Communautés de Partage de Connaissance*. Thèse de doctorat : informatique. Nancy : Université Henri Poincaré Nancy I, 2005.

DILLENBOURG, P., POIRIER, C., CARLES, L. Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? In : TAURISSON, A., SENTENI, A. (ed.). *Pédagogies.net : L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 11-48.

DIONNE, M., MERCIER, J., DESCHÊNES, A. J., BILODEAU, H., BOURDAGES, L., GAGNÉ, P., LEBEL, C., RADA-DONATH, A. Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 1999, vol. 3, n°2, p. 69-98.

DODIER, N. Les arènes des habiletés. In CONEIN, B., DODIER, N., THEVENOT, L. (éd.), *Les objets de l'action : de la maison au laboratoire*. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Raisons pratiques (coll.), 1993, p. 199-219.

DUBAR, C., TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin, 1998.

DUBAR, C. *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. 4^{ème} édition revue. Paris : Armand Colin, 2010.

DUBÉ, L., BOURHIS, A., JACOB, R. Towards a Typology of Virtual Communities of Practice [en ligne]. *Cahier de recherche du GReSI*, 2003, n°13. p. 2-27, [consulté le

21/05/2013]. Disponible à l'adresse : <http://expertise.hec.ca/gresi/cahiers-de-recherche-du-gresi-2003/>

DUBÉ, L., BOURHIS, A., JACOB, R. Structuring spontaneity: The impact of management practices on the success of intentionally formed virtual communities of practice [en ligne]. *Cahier de recherche du GReSI*, 2004, n°20, p. 2-31, [consulté le 07/05/2013]. Disponible à l'adresse : <http://expertise.hec.ca/gresi/cahiers-de-recherche-du-gresi-2004/>

DUBÉ, L., BOURHIS, A., JACOB, R. Towards a typology of virtual communities of practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, 2006, vol. 1, n°1, p. 69-93.

DUFAYS, J. L., CARLIER, G., COLLÈS, G., DARRAS, E., GÉRARD, P., PAQUAY, L., VANDER BOGHT, C. *Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ?* Louvain-la-Neuve : Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique [en ligne]. 2001, [consulté le 17/12/2009]. Disponible à l'adresse : www.grifed.ucl.ac.be/Grifed-crit%20rech%20didact.pdf.

EDVINSSON, L., MALONE, M. S. *Intellectual capital: the proven way to establish your company's real value by measuring its hidden brainpower*. London : Piatkus, 1997.

ELLUL, F. L'organisation apprenante. In *La lettre du CEDIP* [En ligne], 2001, [Consultée le 30/09/2012]. Disponible à l'adresse : www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/ftech16bis_cle73f12f.pdf

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FONTAINE, M., PRUSAK, L. Keeping communities of practice afloat: Understanding and fostering roles in communities. *Knowledge management review*, 2001, vol. 4, n°4, p. 16-21.

GARROT, E. *Plate-forme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique. Application au tutorat avec TE-Cap*. Thèse de doctorat : informatique. Lyon : INSA, 2008.

GARROT-LAVOUÉ, É., GEORGE, S., PRÉVÔT, P. Rôles du tuteur. In : DELOZANNE, E., TRICOT, A. & PASCAL LEROUX, P. (ed.). *EIAH'2009 : Actes de la conférence*. Le Mans : université du Maine, 2009, [consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00652626/>

GENSOLLEN, M. Économie non rivale et communautés d'information. *Réseaux*, 2004, vol. 124, n°2, p. 141–206.

GEORGET, J.-P. *Activités de recherche et de preuve entre pairs à l'école élémentaire : perspectives ouvertes par les communautés de pratique d'enseignants*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Paris : Université Paris Diderot - Paris 7, 2009.

GLOGOWSKA, M., YOUNG, P., LOCKYER, L. Propriety, process and purpose: considerations of the use of the telephone interview method in an educational research study. *Higher Education*, 2010, vol. 62, n°1, p. 17-26.

GOSSELIN, F., BARLATIER, P., COHENDET, P. Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communautés de pratique. *Gestion*, 2010, vol. 35, n°4, p. 36-46.

GOUDEAUX, A., STROUMZA, K., DURAND, M. Communauté de pratique et configuration d'activité : la légitimation de la pratique chez les accessoiristes du Grand Théâtre de Genève. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 67-78.

GOUNON, P., DUBOURG, X., LEROUX, P. Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants. In : FRASSON, C., FRANÇOIS PECCOUD, F., MOREAU, C. (ed.). *TICE. Actes du colloque TICE 2004*. Université de Compiègne, 2004. p. 369–376.

GRANDADAM, D., SIMON, L., MARCHADIER, J., TREMBLAY, P.-O. Gérer des communautés de création : Ubisoft Montréal et les jeux vidéo. *Gestion*, 2010, vol. 35, n°4, p. 56-63.

GRAWITZ, M. *Méthode des sciences sociales*. 11^{ème} édition. Paris : Dalloz, 2001.

GRAY, B. Informal Learning in an Online Community of Practice. *The Journal of Distance Education*, 2004, vol. 19, n°1, p. 20-35.

GRIMAND, A. Quand le knowledge management redécouvre l'acteur : la dynamique d'appropriation des connaissances en organisation. *Management & Avenir*, 2006, vol. 9, n°3, p. 141.

GRISON, B. Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située. *@ctivités*, 2004, vol. 1, n°2, p. 26-34.

GUÉRIN, F. Panorama historique des approches communautaires de l'entreprise. In : GODELIER, E., LE ROUX, M., BRIOT, E., GAREL, G., DAVID, A. (ed.). *Pensées et pratiques du management en France : Inventaires et perspectives 19^e - 21^e siècles* [En ligne]. Paris : M-Lab, Université Paris Dauphine, 2011, [consulté le 17/05/2012]. Disponible à l'adresse : <http://mtpf.mlab-innovation.net>

HANDLEY, K., STURDY, A., FINCHAM, R., CLARK, T. A. Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 2006, vol. 43, n°3, p. 641–653.

HARTNELL-YOUNG, E. A. *Towards knowledge building: Reflecting on teachers' roles and professional learning in communities of practice*. Ph-D thesis : Education. Australia : University of Melbourne, 2003.

HARVEY, J.-F. Comment favoriser le partage des connaissances ? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, 2010, vol.35, n°4, p. 73-80.

HEDJERASSI, N. Analyse de pratiques de tutorat humain dans un environnement de travail collaboratif à distance [en ligne]. *ISDM* 2004, n°18, [consulté 24 octobre 2009]. Disponible à l'adresse : http://isdms.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdms18

HEDJERASSI, N., NEZET, M. Entre l'informel et l'institué, le rôle des animateurs de communautés de pratique dans les entreprises. *Savoirs*, 2012, vol.30, n°3, p. 83-95.

HENRI, F., PUDELKO, B. Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 105-126.

HEUTTE, J. L'écologie des communautés d'apprenance : quelques jalons épistémologiques pour l'éclairage théorique de la part des autres dans l'agentivité personnelle. In : CYROT, P., JEUNESSE, C., CRISTOL, D. (ed.). *Renforcer l'autoformation : Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique Sociale, 2013. p. 75-89.

HILDRETH, P., KIMBLE, C. *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*. Hershey : Idea Group Inc, 2004.

HUGHES, J., JEWSON, N., UNWIN, L. *Communities of practice: critical perspectives*. London : Routledge, 2007.

- HUTCHINS, E. *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- JOHNSON, C. M. A Survey of Current Research on Online Communities of Practice. *Internet and Higher Education*, 2001, vol.4, n°1, p. 45-60.
- JOSSERAND, E., DE SAINT LEGER, B. Les difficultés pratiques des communautés de pratique [en ligne] : *XIII^e Conférence de l'AIMS*. Le Havre : AIMS, 2004, [consulté 19/05/2010]. Disponible à l'adresse : <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/10-xiiieme-conference-de-l-aims/communications/459-les-difficultes-pratiques-des-communautes-de-pratique>
- JUAN, S. Sur la production sociologique des types et classes de propriétés de la vie quotidienne. *Sociétés contemporaines*, 1994, vol.17, n°1, p. 119-140.
- KADDOURI, M. Professionnalisation et dynamiques identitaires. In : SOREL, M., WITORSKI, R. (ed.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, 2005, p. 145–157.
- KUHN, T. S. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 2008 (traduit de l'américain par Laure Meyer).
- LABELLE, J.-M. *La réciprocité éducative*. Paris : PUF, 1996.
- LAFERRIÈRE, T., CAMPOS, M., BENOIT, J. *Apprendre au quotidien dans l'organisation québécoise: le cas des communautés de pratique virtuelles*. Québec : CEFRIO, 2004. (Projet modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet).
- LAFERRIÈRE, T., NIZET, I. Conditions de fonctionnement des communautés dans des espaces numériques. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 157-175.
- LAFERRIÈRE, T., MARTEL, V., GERVAIS, F. *Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures*. Montréal : CEFRIO, 2006.
- LANGELIER, L. *Travailler, apprendre et collaborer en réseau: guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec : CEFRIO, 2005.

LATOUR, B., WOOLGAR, S. *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton : Princeton University Press, 1986.

LATREILLE, G. *La naissance des métiers en France, 1950-1975 : étude psycho-sociale*. Paris : PUF, 1980.

LATZKO-THOT, G. *À la rencontre des tribus IRC : le cas d'une communauté d'utilisateurs québécois de l'Internet Relay Chat*. Mémoire de Master : SIC. Montréal : Université du Québec, 1998.

LAUZON, N., ROUSSEL, J.-F., SOLAR, C., BOUFFARD, M. La transmission intraorganisationnelle des savoirs : une perspective managériale anglo-saxonne. *Savoirs*, 2013, vol.31, n°1, p. 9-48.

LAVE, J. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

LECLECH, B. *Animer une communauté de pratique*. Paris-La Défense : Insept consulting, 2011.

LECLERC, M., LABELLE, J. La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif [en ligne] : *Transmettre ? Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris : Cnam, 2012, [consulté le 02/07/2014]. Disponible à l'adresse : http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/m-leclerc-j-labelle-com-n-39-atelier-5_1353577683725.pdf

LESSER, E., EVEREST, K. Using communities of practice to manage intellectual capital. *Ivey Business Journal*, 2001, vol. 65, n°4, p. 37-41.

LÉTOURNEAU, P., BEAUDOIN, J., SHABAH, Y. Comment gérer des communautés de pratique interorganisationnelles ? *Gestion*, 2010, vol. 35, n°4, p. 64-72.

LEWIS, R. Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In : ROUET, J.-F., DE LA PASSARDIERE, B. (ed.). *Hypermédias et Apprentissages*.

Actes du Quatrième colloque, Poitiers, 15, 16, 17 octobre 1998. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1999, p.11-28.

LIPPONEN, L. Exploring Foundations for Computer-supported Collaborative Learning. In : STAHL, G. (ed.). *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community.* Boulder: International Society of the Learning Sciences, 2002, p. 72–81.

LUCAS, Y., DUBAR, C. (ed.). *Génèse et dynamique des groupes professionnels.* Lille: Presses universitaires de Lille, 1994.

MANGHAM, C. W. *A Combined Framework for Investigating Communities of Practice and the Function of the Learning Organization: A Case Study of an Industrial Training Unit in the United Arab Emirates.* Doctoral thesis : Education. Leicester : University of Leicester, 2012.

MARSICK V. J., WATKINS K. E. Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, 2007, n°160, p. 29-38.

MAUSS, M. Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année sociologique*, seconde série, 1923-1924, p. 30–186.

MAYNOR, C. E. *The Development and Perpetuation of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools: The Role of the Principal and Impact on Teaching and Learning.* Doctoral dissertation: Education. Cullowhee : Western Carolina University, 2010.

MCDERMOTT, R. How to avoid a mid-life crisis in your CoPs. *Knowledge Management Review*, 2004, vol.7, p. 10–13.

MEZIROW, J. Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997, vol. 1997, n°74, p. 5–12.

MIDLER, C. La logique de la mode managériale. *Gérer et Comprendre*, 1986, n°3, p. 74-85.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. *Analyse des données qualitatives.* 2^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2003.

MOUNOUD, E., DE LA VILLE, V.-I. Peut-on manager les communautés de pratique ? Réflexions à partir de 2 exemples de multinationales industrielles. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 107-124.

MURILLO, E. Communities of Practice in the business and organization studies literature [en ligne]. *Information Research*, 2011, vol.16, n°1 [consulté le 22/06/2011]. Disponible à l'adresse : <http://informationr.net/ir/16-1/paper464.html>

NAULT, G. *Etude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Montréal : université du Québec, 2005.

NAVORSKA, S. B. *Identifying Types of Teaching and Learning in an Informal Community of Practice*. PhD dissertation : Education. Knoxville : University of Tennessee, 2010.

NEZET, M. Intégration pédagogique des TIC dans une entreprise : Expérimentation d'un dispositif, interrogations et perspectives d'usage [en ligne] : *CEMAFORAD 4 (Colloque Euro Méditerranéen et Africain d'Approfondissement sur la FORMation A Distance)*. Strasbourg : université de Strasbourg, 9-11 avril 2008 [consulté le 10/09/2009]. Disponible à l'adresse : <http://cemaforad4.u-strasbg.fr/pages.jsp?idTheme=4070&idsite=593>

NEZET, M., HEDJERASSI, N. L'animation de communautés de pratique virtuelles : un enjeu pour le développement professionnel des membres ? [en ligne] : *Actes du congrès d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF 2010)*. Genève : Université de Genève, 13-16 septembre 2010 [consulté le 12/12/2010]. Disponible à l'adresse : <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-n/Lanimation%20des%20communautes.pdf>

NISSSEN, E. Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales : *Echanger pour apprendre en ligne : Actes du colloque EPAL* [En ligne]. Grenoble : Université Stendahl, 2009 [consulté le 25/10/2009]. Disponible à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

NOËL-HUREAUX, E. Communauté de pratique et apprentissage par la pratique. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 93-104.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. *The knowledge creating company*. New York : Oxford University Press.

OLRY, P. Communauté de pratique et pouvoir d'agir. Points de vue de jeunes professionnels contrôleurs du travail. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 127-145.

O'MAHONY, S., FERRARO, F. The emergence of governance in an open source community. *Academy of Management Journal*, 2007, vol. 50, n°5, p. 1079–1106.

ORR, J. E. *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. New York : Cornell University Press, 1996.

PAAVOLA, S., ILOMÄKI, L., LAKKALA M., HAKKARAINEN, K. A framework for evaluating virtual learning materials through the three metaphors of learning : *10th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. Padova, university of Padova, august 26-30, 2003.

PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2006.

PAQUETTE, D. Le rôle des tuteurs et des tutrices: une diversité à appréhender. *Distances*, 2001, vol.5, n°1, p. 7–35.

PAROT, S., TALHI, F., MONIN, J.-M., SEBAL, T. *Les communautés de pratique. Analyse d'une nouvelle forme d'organisation & panorama des bonnes pratiques*. Livre blanc : Knowings et Pôle productique Rhône Alpes, 2004.

PEA, R. D. Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 1987, vol.11, n°6, p. 639–663.

PETTIGREW, F. L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. *DistanceS*, 2001, vol.5, n°1, p. 99–111.

POELLHUBER, B., CHOMIENNE, M. L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance: les effets de l'encadrement et de la collaboration. Montréal : Collège de Rosemont (Cégep@distance), 2006. (PAREA) [En ligne] [consulté le 24/10/2009]. Disponible à l'adresse : <http://www.cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>

POINSOT, T., DUPORT, F., CHAMPLOIX, S., JAPIOT, G. Du collaboratif au social: l'avènement de la conversation. *Documentaliste - Sciences de l'Information*, 2010, vol. 47, n°3, p. 26-37.

- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. London : Routledge & K. Paul, 1967.
- POTOCKI-MALICET, D. *Éléments de sociologie de l'entreprise*. Paris : Economica, 2006.
- PREECE, J., MALONEY-KRICHMAR, D. Online communities: Focusing on sociability and usability. In : JACKO, J., SEARS, A. (ed.). *The human-computer interaction*. Amsterdam : Elsevier, 2003, p. 596-620.
- PROBST, G., BORZILLO, S. Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue française de gestion*, 2007, vol. 33, n°170, p. 135-153.
- PROBST, G., BORZILLO, S. Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 2008, vol. 26, n°5, p. 335–347.
- PUDELKO, B., DAELE, A., HENRI, F. Méthodes d'étude des communautés virtuelles. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 127-155.
- QUENTIN, I. *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Cachan : Ecole Normale Supérieure, 2012.
- QUINTIN, J.-J. *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Grenoble : Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal de Grenoble III, 2008.
- QUINTIN, J. J. Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat [en ligne]. *STICEF*, 2008, vol.15 [consulté le 17/10/2009]. Disponible à l'adresse : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04p.pdf
- RAMCHAND, A., PAN, S. L. The co-evolution of communities of practice and knowledge management in organizations. *ACM SIGMIS*, 2012, vol.43, n°1, p. 8–23.
- RIVERIN-SIMARD, D., SPAIN, A., MICHAUD, C. Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 1997, vol.4, n°1, p. 59–91.

RODET, J. *Tutorat à distance, une fonction essentielle*, 2007 [en ligne]. [Consulté le 14/02/2009]. Disponible à l'adresse : <http://jacques.rodet.free.fr/xchroete.htm>

ROCHEBLAVE-SPENLE, A.-M. *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris : P.U.F., 1962.

ROCHEBLAVE, A.-M. La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels. *Revue française de sociologie*, 1963, vol.4, n°3, p. 300-306 [En ligne] [consulté le 12/06/2010]. Disponible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.2307/3319446>

RODGERS, M. *Lave and Wenger's Concept of Communities of Practice and Its Contribution towards Understanding Workplace Learning in Contemporary Organisations: A Case Study of Organisations in the Malta Public Service*. Doctoral thesis : social sciences. Leicester : University of Leicester, 2012.

ROGALSKI, J. La didactique professionnelle: une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 2004, vol. 1, n°2, p. 103-120.

ROGOFF, B., LAVE, J. (ed.). *Everyday cognition, its development in social context*. Cambridge : Harvard University Press.

ROULLEAUX-DUGAGE, M. *Organisation 2.0 : Le knowledge management nouvelle génération*. Paris : Eyrolles, 2008.

ROYER, C. Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ? *Recherches qualitatives*, 2007, vol. Hors-série, n°5, p. 82-98.

SAINSAULIEU, I. Le bon patient est sous contrôle : communautés de service et pratiques soignantes à l'hôpital. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 2009, vol.35, n°3, p. 551-570.

SAINSAULIEU, R. *L'identité au travail*. Paris : Presses de Sciences Po, 1988.

SAVOIE-ZAJC, L., KARSENTI, T. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2000.

SAVOIE-ZAJC, L., KARSENTI, T. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2004.

- SFARD, A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* [En ligne]. 1998. vol. 27, n°2, p. 4-13 [consulté le 24 octobre 2009]. Disponible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- SNOECK, C. Communautés de pratique : susciter et maintenir l'interactivité : *Interactivité / Interactions - Enjeux relationnels, Colloque Ludovia 2010*, Ax Les Thermes, 27 août 2010 [en ligne]. [consulté le 02/12/2011]. Disponible sur : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/75326>
- STENUIT HAUTDIDIER, F. *Créer et animer des communautés de pratique : préconisations pour une entreprise de formation et de conseil*. Mémoire de DESS : sciences de l'information et de la communication. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers, 2006.
- SUCHMAN, L. A. *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H., ROBERTSON, M. The construction of communities of practice in the management of innovation. *Management learning*, 2002, vol. 33, n°4, p. 477–496.
- TESCH, R. *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London : Psychology Press, 1990.
- THEUREAU, J. L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités*, 2004, vol. 1, n°2, p. 11–25.
- THIAULT, F. *Communauté de pratique et circulation des savoirs : la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc*. Thèse de doctorat : SIC. Lille : Université Charles de Gaulle, 2011.
- THOMPSON, M. Structural and epistemic parameters in communities of practice. *Organization Science*, 2005, vol. 16, n°2, p. 151–164.
- TREMBLAY, D. G. Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ? *Notes de recherche de la Chaire de recherche sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir*, 2003, n°23 [en ligne]. [consulté le 24/10/2009]. Disponible à l'adresse : <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/pdf/NRC03-25.pdf>

TUROFF, M., HILTZ, S. R. The Future of Professional Communities of Practice. In : WEINHARDT, C., LUCKNER, S., STÖßER, J. (ed.). *Designing E-Business Systems. Markets, Services, and Networks*. Berlin : Springer, 2009, p. 144-158.

ULMANN A.-L. De l'apprentissage situé à la formation des sujets : L'exemple des intervenants sociaux judiciaires. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 79-92.

VAAST, E. Les communautés de pratique sont-elles pertinentes ? : *Actes du XI^e conférence de l'AIMS*, Paris, 5-7 juin 2002 [En ligne] [consulté le 03/09/2009]. Disponible à l'adresse : <http://www.strategie-aims.com/actes02/Parisauteurs2k2.html>.

VALLET, J.-M. Méthodes agiles et apprentissage par problème : quels points communs ? Pourquoi ? : 19^{ème} Colloque des Sciences de la Conception et de l'Innovation, CONFERE, San Servolo, Venise, 5-6 juillet 2012 [en ligne]. [consulté le 10/10/2014]. Disponible à l'adresse : <http://news.exia.cesi.fr/wp-content/uploads/2012/07/APP-et-Agilit%C3%A9-CONFERE-2012.pdf>

VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1996.

VIENS, J. L'évaluation des environnements, des usages aux impacts. In : DAELE, A., CHARLIER, B. (ed.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 249-270.

VIENS, J. Social learning et communautés de pratique : une mise en contexte inspirée de 100 ans de recherche sur l'intégration des technologies en éducation : *Qu'apprend-on avec les réseaux socionumériques ?*, Campus européen d'été 2012 de la Cité des Savoirs, université de Poitiers, 17-20 septembre 2012. [En ligne] [consulté le 20/12/2012]. Disponible à l'adresse : <http://uptv.univ-poitiers.fr/program/campus-europeen-d-ete-2012-de-la-cite-des-savoirs-qu-apprend-on-avec-les-reseaux-socionumeriques/video/3205/social-learning-et-communautes-de-pratique/index.html>

VILLEMONTAIX, F. *Les animateurs TICE à l'école primaire: spécificités et devenir d'un groupe professionnel*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Paris : Paris V René Descartes, 2007.

VOLKOV, I. *Transfert de connaissances dans les entreprises multinationales : efficacité et influence des facteurs contextuels*. Ph.D. : relations industrielles. Montréal : Université de Montréal, 2011.

WENGER, E. *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational Approaches to the Communication of Knowledge*. San Francisco : Morgan Kaufmann Publishers Inc., 1987.

WENGER, E. Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 1998, vol. 9, n°5, p. 1–10.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning System. *Organization*, 2000, vol. 7, n°2, p. 225-246.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 2004, vol.68, n°3, p. 1–8.

WENGER, E. *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval, 2005 (traduit de l'américain par Fernand Gervais).

WENGER, E. « Genèse et perspectives des communautés de pratique » : entretien avec Wenger. *Pratiques de formation – Analyses*, 2008, n°54, p. 177-190.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In : BLACKMORE, C. (ed.). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London : Springer, 2010, p. 179-198.

WENGER, E., MCDERMOTT, R., SNYDER, W. M. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston : Harvard business school press, 2002.

WENGER, E., SNYDER, W. M. Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 2000, vol. 78, n°1, p. 139–146.

WENGER; E., TRAYNER, B., DE LAAT, M. *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen : Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit, 2011.

WERTSCH, J. *The Concept of activity in soviet psychology*. Armonk : M.E. Sharpe.

WILSON, V., EDWARDS, L. *Telephone interviewing in educational settings* [En ligne]. Scottish Council for Research in Education, 2001. [Consulté le 09/05/2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/appliededucationalresearch/mod3unit1/spotlight84.pdf>

WITTORSKI, R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, 2007.

WITTORSKI, R. La professionnalisation. *Savoirs*, 2008a, vol.17, n°2, p. 11-38.

WITTORSKI, R. Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 2008b, vol.1, n°101, p. 105-117.

WOLCOTT, H. F. *Writing up qualitative research*. Newbury Park : Sage, 1990.

Annexes

Annexe 1 : Courrier d'engagement de confidentialité

Nezet Michaël

Centre d'Etude et de Recherche sur les Emplois et les
Professionnalisations
Bureau Z-07
Rue des Crayères
51687 REIMS CEDEX 2



Recherche doctorale en Sciences Humaines et Sociales

Engagement de confidentialité

Madame ou Monsieur,

Dans le cadre d'une thèse que je prépare, je m'intéresse aux communautés de pratique. Pour les besoins de cette recherche, je suis amené à enquêter sur le terrain des communautés de pratique au sein de diverses organisations et à extraire des données issues d'interviews ou d'observations.

Par cette lettre, je m'engage à respecter la confidentialité des données et à conserver l'anonymat des personnes, comme des organisations dans lesquelles elles travaillent. Pour cela, toute information pouvant identifier une personne ou son organisation de rattachement sera supprimée et des pseudonymes seront employés dans les publications ou articles produits suite aux travaux de recherche (sauf demande spécifique de ma part auprès de l'interviewé concerné, avec son accord et celle de son organisation). Seuls les pseudonymes pourront être révélés aux personnes ayant été interviewées si elles le demandent. Par ailleurs, si elles le souhaitent, elles pourront avoir accès aux retranscriptions des échanges auxquelles elles auront participé.

Suite à ces précisions déontologiques, je vous invite à me retourner par mail ce même fichier (transférer) en indiquant « bon pour accord » dans le corps de votre message. Veuillez aussi à ce que vos coordonnées détaillées apparaissent dans

celui-ci.

Avec mes remerciements.

Michaël Nezet

Annexe 2 : Guide d'entretien des animateurs

Contexte et histoire

- Son parcours en quelques mots (formations, expériences...)
- Raison d'être / Genèse
- - Pourquoi la CoP ?
- Pourquoi/Comment êtes-vous devenus "animateur" ?

Responsabilités - Sens du rôle

- Comment il se définit / son rôle (mission, responsabilités, vis-à-vis du groupe... Ce qui dépend de vous, pourquoi pensez-vous que vous êtes là, qu'on vous a confié cette mission ?...)
- Comment qualifiez-vous votre style ?
- Sans vous, que se passerait-il ?
- Selon vous, votre importance vis-à-vis de la CoP, votre utilité ?
- Que pensez-vous que les membres attendent de vous ?
- À quoi attachez-vous de l'importance ?
- Quel sens cela revêt pour vous d'animer une CoP ?
- Qu'est-ce qui vous plaît dans ce rôle ? Quelles sont vos satisfactions ?
- Qu'est-ce qui vous gêne/déplaît dans ce que vous faites ? quelles insatisfactions ?

Activité animateur

- Quelles sont vos tâches régulières comme moins régulières ?
- Le temps passé ?
- Pourquoi avez-vous besoin d'intervenir, de participer ? A quelles occasions, à quelles situations êtes-vous confronté, que/comment faites-vous lorsqu'une personne intervient ?
- Comment facilitez-vous les interactions ? La participation ? L'expression ? Concrètement ?
- Quels outils exploitez-vous pour réaliser votre activité ?
- Qu'attendez-vous des membres ? Que leur demandez-vous, que cherchez-vous à leur faire faire concrètement ?

- Quelles problématiques/difficultés rencontrez-vous vis-à-vis d'eux ? (participation, situations)
- Quelles différences avec un rôle de manager ?

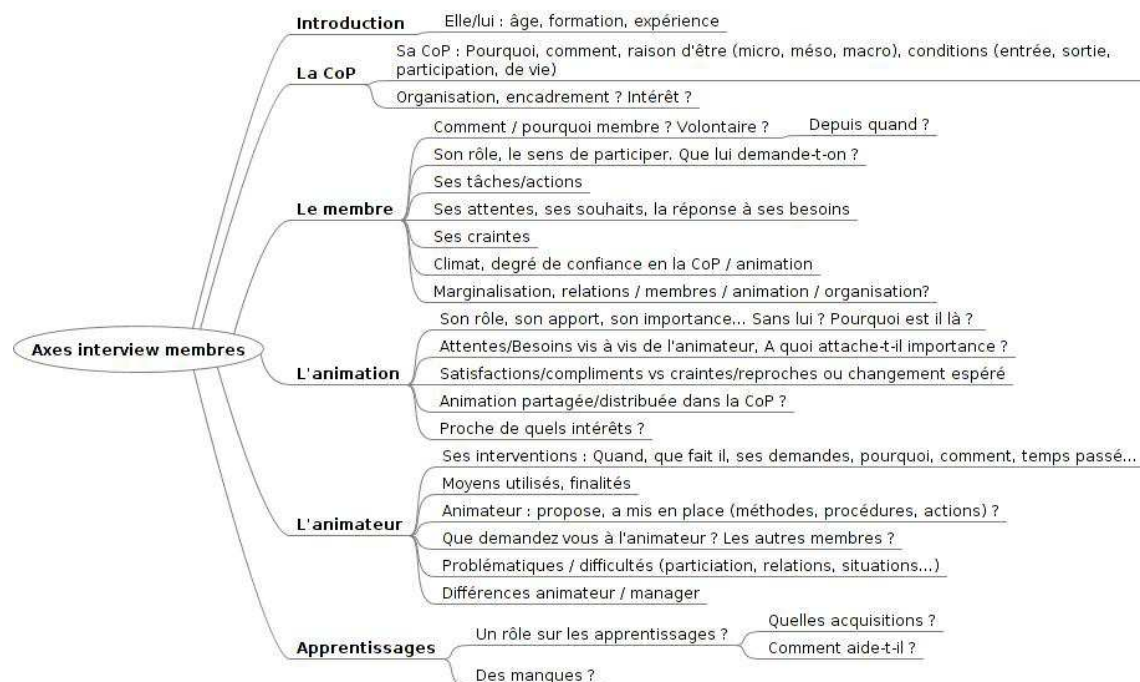
Apprentissages

- Pensez-vous avoir un rôle à jouer sur ce qu'apprennent les membres, leurs apprentissages ?
- Que faites-vous pour contribuer à l'apprentissage des membres ? (en termes d'accompagnement, d'accès à la pratique, de participation, d'évolution de la CoP, d'identité, d'objectifs, de projet communautaire...) ?
- Quelles compétences, savoirs, avez-vous dû développer ?
- Que vous manque-t-il ? (souhaits, espérance)

Clôture

- Auriez-vous quelque chose à ajouter ?
- Serait-il possible de poursuivre : un entretien (peut-être avec des membres ?) et des observations.

Annexe 3 : Guide d'entretien d'un membre de CoP



Annexe 4 : Convention de transcription

Identification des locuteurs

- Interviewer : Initiales (ex. MN)
- Interviewé : idem sauf si besoin d'anonymat. Alors utiliser des données contextuelles (Première lettre du nom, puis de l'entreprise par exemple T1 pour témoin1) OU utiliser un pseudonyme, ou uniquement le prénom.

Symboles temporels

- pause brève ou rupture dans la phrase (digression, phrase interrompue par une pensée, hésitation) : /
- pause longue : //
- silence : (silence)
- pause pleine : par exemple euh, euhhh (prolongé)

Chevauchement

> (2 locuteurs parlent en même temps) : |- et -| délimitent respectivement le début et la fin de la portion de parole prononcée simultanément.

Exemple :

MN	peut-être que tu - pourrais venir
DJ	il n'en est pas question - n'y songez pas

Parole coupée

Au moment où la parole du locuteur est coupée : \ en fin de phrase.

Amorce de morphème

Le mot amorcé est immédiatement suivi de la barre oblique (sans espace).

Exemple: main/ maintenant, c/ c'est

Si le mot est répété, alors : je je je pense que

Éléments paraverbaux (didascalies)

Notés entre parenthèses.

Exemples : (rire*), (bâillement), (chuchoté), (silence), (inspiration), (bruit), (toux), (chantonné), (imitation), (soupir) ...

*Pour le rire, autre possibilité : ah ah (petit rire), Ah Ah Ah (rire déployé)

Si le mot ou une partie du mot est accentué : usage de majuscules

Exemples : NON, PourQUOI

Si la phrase est accentuée ou s'il s'agit d'une section exclamative : Exclamation ! Ou !bla bla bla!

Si le mot ou la fin de phrase est étouffée (signe <) ou au contraire appuyée, exclamative

(signe >)

Exemple : je ne sais pas < ; Comment > ?

Interjections et onomatopées

Exemples : m'enfin, ah , aïe, oh , oh la la, oh là là , bah , bè, ok , ben, ouais , eh, ouille , oula, ouh là, ah ah*

enfin, euh, hein, pf, pff, hum, m, mm, wouf, waf , moui , mouais ...

Quand le mot se prolonge, multiplication de la dernière syllabe : faible prolongation = duplication de la dernière lettre, forte prolongation = triplement de la dernière lettre.

Ex : Onn on a fait le pari (faible prolongation), Onnn je ne sais pas (forte prolongation)

* Voir rire dans éléments paraverbaux

Noms propres et chiffres

Utiliser des – pour faciliter le traitement logiciel

Exemples : Le-Soir (journal), Au-bon-Coin (café), trois-cent-quarante-six-mille-deux-cent-dix-sept...


Passages difficiles à transcrire

Passage inaudibles : Les parenthèses sont utilisées pour l'indication d'un passage incompréhensible, transcrit (abc(-x) où (-x) = une syllabe) ou (x) = un mot, (xx) deux à trois mots, ou (xxx) = un passage plus long.

Multi-transcriptions, en cas de doute : « j'ai fait commander {des , deux} cartouches d'encre et des timbres »; « c'était vraiment {trop} // enfin je trouve »

Usage de la phonétique si besoin : {[mɑʒest'e]}

Annexe 5 : Relevé des caractéristiques structurantes des CoP approchées

		Niveau de complexité croissant						
								
			1	2	3	4	5	
Caractéristiques démographiques de la communauté	Orientation	Opérationnelle	4		8		12	Stratégique
	Durée de vie	Temporaire	3		8		13	Permanente
	Âge	Vieux	4		15		5	Jeune
	Niveau de maturité	Transformation	2	6	8	6	2	Potentiel
Contexte organisationnel	Processus de création	Spontané	2	1	13	2	6	Intentionnel
	Dépassement des frontières	Restreint	6		14		4	Large
	Environnement organisationnel	Facilitant	18		6		0	Obstructif
	Disponibilité des ressources	Élevée	7		16		1	Faible
	Degré de formalisme – Niveau d'intégration (Wenger, 2002)	Aucune reconnaissance	0	0	4	14	6	Institutionnalisation
	Gouvernance	Clairement désignée	19	3	0	0	2	Constamment négociée
Caractéristiques des membres de la communauté	Taille de la communauté	Petite	10		9		5	Grande
	Dispersion géographique	Faible	5		8		11	Élevée
	Processus de sélection	Fermé	21		2		1	Ouvert
	Engagement des membres – Adhésion	Volontaire	4		7	3	10	Obligatoire
	Expérience antérieure de communauté	Importante	2		18		4	Inexistante
	Stabilité des membres	Stable	6		12		6	Fluide
	Familiarité envers les TIC	Élevée	5		13		6	Faible
	Diversité culturelle	Homogène	12		5		7	Hétérogène
	Pertinence du sujet	Élevée	7		12		5	Faible
Environnement technologique	Niveau de dépendance envers les TIC	Faible	7		10		7	Élevée
	Disponibilité des TIC	Très variée	5		11		8	Peu variée

Résumé

Cette recherche porte sur les communautés de pratique (CoP) dans les entreprises. En référence à Wenger et à l'apprentissage situé, il s'agissait d'examiner le(s) rôle(s) des animateurs sur le plan des apprentissages des membres. À partir d'un corpus constitué de 31 entretiens de personnes issues de 21 entreprises, ainsi que de matériaux secondaires variés, j'ai analysé la terminologie employée par les entreprises et par les personnes animatrices, ainsi que les modes de structuration des CoP. Tandis que les questions d'apprentissage apparaissent moins centrales que je le supposais, un processus d'institutionnalisation et de formalisation des communautés et des animateurs ressort clairement. Une majorité des CoP approchées sont mises en œuvre et soutenues intentionnellement, leur fonctionnement se formalise, elles deviennent une modalité de gestion, notamment de gestion des connaissances. Des rôles nouveaux liés à la mise en œuvre et à l'animation émergent. Ce processus s'accompagne d'un processus de professionnalisation et d'une offre marchande à destination des entreprises. Dans ce contexte, le rôle des personnes animatrices demeure parfois ambigu. Alors que les CoP se présentaient comme une théorie, un descripteur des processus d'apprentissage dans des groupes sociaux, elles se sont transformées, ces dix dernières années, en un dispositif de gestion, un instrument managérial, que les entreprises intègrent peu à peu dans leur fonctionnement. Dans une économie de compétition, de plus en plus fondée sur le savoir, elles sont traversées par des enjeux de gestion auxquels elles sont censées répondre, tel un remède à certains maux organisationnels.

Communities of Practice within Companies from the Perspective of their Facilitation: Analysis and Issues

This research focuses on communities of practice (CoP) in companies. Referring to Wenger and situated learning, it was to examine the role(s) of the facilitators in terms of member's learning. From a corpus of 31 interviews of people from 21 companies, as well as various secondary materials, I analyzed the terminology used by companies and facilitators and modes of structuring CoP. While learning issues appear less central than assumed, an institutionalization and formalization of communities and facilitators are apparent. A majority of CoP are implemented and supported intentionally, process is formalized, they became a form of management, especially knowledge management. New roles related to the implementation and the facilitation emerge. This process is accompanied by a process of professionalization and provides a market for businesses. In this context, the role of those leaders sometimes remains ambiguous. While CoP presented as a theory, a descriptor of learning processes at work in social groups, these were transformed in the last ten years in a managerial practice, a tool that companies integrate gradually in their operation. In an economy of competition, increasingly knowledge-based, they are traversed by management issues they are supposed to meet, as a remedy for some organizational ills.

Discipline : Sciences de l'éducation

Mots-clés : communautés de pratique, animation, animateurs, apprentissages informels, entreprises, management, knowledge management, gestion des connaissances

Keywords: communities of practice, facilitation, leaders, informal learning, management, knowledge management

CEREP – EA4692
Université Reims Champagne - Ardenne
23, rue Clément Ader
51100 Reims